

اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية

مباحث لغوية ٤١

تحرير

د. غسان بن حسن الشاطر

تأليف:

د. غسان بن حسن الشاطر
د. علي بن ماجد آل شريدة
د. سعد بن محمد القحطاني
د. محمود بن عبد الله المحمود
أ. عبدالحكيم بن محمد قاسم
أ. د. محمد بن محمد الحناش

مباحث لغوية ٤١

اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية

Contemporary Approaches to Applied Linguistics

تحرير: د. غسان بن حسن الشاطر

تأليف

د. غسان بن حسن الشاطر
د. علي بن ماجد آل شريدة
د. سعد بن محمد القحطاني
د.محمود بن عبد الله المحمود
أ. عبدالحكيم بن محمد قاسم
أ.د. محمـد بن محمـد الحناش

١٤٤٠هـ - ٢٠١٨م





اتجاهات حديثة
في اللغويات التطبيقية

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٨ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشاطر، غسان حسن
اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية./ غسان حسن الشاطر؛
- الرياض، ١٤٣٩هـ
..ص؛ .. سم- (مباحث عامة؛ ٤١)
ردمك: ٨ -١٩ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغويات أ. العنوان ب. السلسلة
ديوي ٤١٠ ٩٦٥٦/ ١٤٣٩
رقم الإيداع: ٩٦٥٦/ ١٤٣٩
ردمك: ٨ -١٩ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

مقدّمة

يتناول الكتاب الحالي البحث في عدد من الاتجاهات الحديثة في اللغويات التطبيقية تشمل النظريات الحديثة في مجالات وفروع تنتمي إلى علم اللغويات التطبيقية من أبرزها نظرية التفاعلية، ومعالجة اللغة، والتداولية، والتخطيط اللغوي، وتداول اللغة، واستخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة واختبارها. وقد تضمن الكتاب ستة فصول غطت النقاط السابقة جميعها.

يقدم هذا الكتاب البحثي خلاصة ما ذهبت إليه تلك الاتجاهات الحديثة في محاولاتها إما لتفسير الظواهر المرتبطة باكتساب اللغة الثانية وإنتاجها، مثل: الاتجاه التفاعلي، ومعالجة اللغة وتداولها، أو التخطيط ورسم السياسات اللغوية، أو عرض لتطبيقات عملية على أرض الواقع لتعليمها، مثل: دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغات الثانية واختبارها؛ بذلك يكون الكتاب قد غطى جانبين ضروريين في فهم عملية تعليم اللغة الثانية، الأول نظري والثاني عملي.

يمكن النظر إلى الفصل الأول على أنه مقدمة للفصلين الثاني والثالث؛ حيث يتناول بالبحث اتجاها بارزا في اللغويات التطبيقية هو الاتجاه التفاعلي الذي يعتبر محطة وسطا بين اتجاهين آخرين بارزين هما الاتجاه السلوكي والاتجاه الطبيعي، ويأتي الفصلان الثاني والثالث امتدادا للفصل الأول؛ بحيث يعالج الفصل الثاني الجوانب النفسية اللغوية

المتعلقة باكتساب اللغة الثانية وإنتاجها موضحا أبرز النظريات التي تناولت هذا الجانب من اللغويات التطبيقية بالبحث والتقصي، ليسلط الضوء بعد ذلك على نظرية من نظريات التفاعل اللغوي وهي نظرية التداولية في الفصل الثالث.

ينتقل الكتاب في فصله الرابع إلى مناقشة اتجاه ما زال في طور البناء والتكوين يعنى بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، في محاولة لتقديم تأصيل نظري وتأطير علمي للقضايا الرئيسة في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

ويعد الفصلان الخامس والسادس مثالا للتطبيقات العملية المستفادة من علم اللغويات التطبيقية في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، فيقدم الفصل الخامس خلاصة تجربة طموحة في جامعة ديكن بأستراليا يشرح فيها دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية، وما يمكن أن تقدمه هذه التكنورجيا من فوائد تختصر الوقت والجهد والمادة، بكفاءة عالية ونتائج أشمل، ليختتم الفصل السادس الحلقة بتقديم نموذج لاختبار محوسب يطبق على متعلمي اللغة العربية الثانية، ويوضح أيضا ما للتكنولوجيا من فائدة في تمكين المنشغلين بتعليم العربية الثانية من أداة متطورة تزيد من قدرتهم على فحص مستويات متعلمي تلك اللغة وكفاءتهم.

يتوقع للكتاب أن يكون محل اهتمام عدد من الباحثين والخبراء في مجال اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات الثانية، خاصة اكتساب وتعليم اللغة العربية لغة ثانية، إضافة إلى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العربية أو الناطقة بها.

ويمكن اعتباره أيضا مرجعا عربيا في القضايا التي يبحثها، خاصة وأن عدد ما نشر باللغة العربية لنقاشها محدود ولا يكفي لسد حاجة الباحثين والمهتمين في مجال اللغويات التطبيقية في العالم العربي ممن لا يجيدون لغات أخرى.

ختاما أسأل الله تعالى أن ينفع بهذا الكتاب، ويجعل فيه الخير والفائدة لكل مهتم، شاكرين مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية على دعمه المستمر للعلم والعلماء، وعلى جهوده الملحوظة في خدمة لغة القرآن الكريم.

عن المشاركين في تأليف الكتاب

د. غسان بن حسن الشاطر

التفاعلية في بيئة اللغة الثانية

Interaction in Second Language Context

د. علي بن ماجد آل شريدة[1]

ملخص الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تزويد القارئ بنظرة عامة عن التفاعلية في بيئة اللغة الثانية. يبدأ الفصل بتعريف بالتفاعلية ومدخل تاريخي، ثم ينتقل إلى الأطر والمدارس النظرية التي تبنت التفاعلية كوسيلة لتعلم اللغة الثانية. ثم يناقش الفصل التفاعلية والعلاقات الاجتماعية التي تتشكل في فصول اللغة الثانية، ويختم بنقاش موجز عن التفاعلية واكتساب اللغة الثانية عبر التقنية، ووسائل التواصل الاجتماعية.

Abstract

This study attempts to provide an overall view about the concept of interaction in second language contexts .It defines interaction and provides brief history of interaction in language learning .It then discusses theoretical perspectives which have adopted interaction as a way of learning second language .The chapter proceeds to explore the social relationships which emerge during interactions .Finally ,the chapter discusses language interactions in the context of technology, particularly some mediums of the social media.

١- معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

- يتقدم الباحث إلى كل من سعادة د. غسان الشاطر ود. عيسى الشريوفي للتكرم بمراجعة الفصل وتقديم بعض الإضافات القيمة. كما لا ينسى الكاتب أن يشكر الأستاذ سعيد البقية على مراجعة البحث وتصويب الأخطاء الطباعية

مقدمة

نعني بالتفاعلية في هذا الفصل حالة التفاعل، التي تحدث بطريقة شفوية عبر تعلم الأقران (متعلم مع متعلم peer interaction) من أجل اكتساب لغة ثانية. والتفاعلية في حقيقتها ماهي إلا تبلور بحثي ومنهجي للمذهب التواصلي communicative approach الذي خرج في سبعينيات القرن الماضي. ومنذ ظهور المذهب التواصلي لهايمز ،(Hymes (1972 ، والباحثون في اكتساب اللغة الثانية يحاولون الإفادة من هذا المذهب في طرائق تعلم وتعليم اللغة الثانية. وفي ثمانينيات القرن الماضي، بدؤوا يقارنون بين تلك التفاعلات التي تحدث بين المتعلمين في ثنائيات أو مجموعات صغيرة،(أو ما يسمى بتعلم الأقران أو بالتعلم التعاوني) وتلك التي تحدث بين المتعلمين والناطقين الأصليين، أو المتعلمين والمعلمين في القاعات الصفية، لرصد الفروقات في طبيعة التفاعل بين هذه البيئات التعليمية، وللنظر في أيها أكثر قدرة على إنتاج تفاعلات لغوية يمكن أن تساعد على اكتساب اللغة الثانية. ظهر عدد من الفرضيات والنظريات، بعضها من رحم اكتساب اللغة الثانية، والمنبثقة من علم اللغة النفسي، كفرضية التفاعل للونج (Long (1983 والبعض الآخر قادم من أقسام أخرى كعلم النفس ،كالنظرية الاجتماعية الثقافية، للعالم الروسي فيجوتسكي (Vygotsky (1978.

في هذا الفصل سنعرض بشكل موجز الإطار النظري الذي انبثقت منه الفكرة التفاعلية في اكتساب اللغة الثانية، إضافة إلى بعض أهم القضايا ذات الصلة الوثيقة بالتفاعلية كالمهام اللغوية، language task التصويب الراجع، corrective feedback والعلاقات الاجتماعية. social relationships والتفاعلية عبر الأدوات والبرامج التقنية.

فرضية التفاعل Interaction Hypothesis

انطلقت فرضية التفاعل ل Long بناء على بعض البحوث في السبعينيات من القرن الماضي، حينما بدأ الباحثون يفحصون التفاعلات التي بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين (Hatch هاتش ، 1987). وبناء على دراسة Hatch، قام Long ببناء فرضيته التفاعلية (1983 Interaction Hypothesis) في نسختها الأولى. يجادل Long في

هذه النسخة بأن متعلمي اللغة حين يدخلون في نقاشات مع الناطقين الأصليين، يحدث، بحكم الفارق الشاسع في المستوى اللغوي، بعض التعثرات التواصلية communication breakdowns. وبسبب هذه التعثرات يضطر المتعلمون، ليواصلوا تفاعلهم مع الناطقين الأصليين، لما يسمى « نقاش المعنى» negotiation of meaning. (كانت في البداية تُسمى negotiation of meaning ثم أصبحوا يستخدمونها لاحقا negotiation for meaning، أي غيروها من «نقاش المعنى» إلى «نقاش من أجل المعنى»). ومن أبرز العلامات التي تدل على اندماج المتعلمين في «نقاش المعنى» استخدامهم لبعض الوصلات التفاعلية interactional moves من مثل:

١. التأكّد مما قيل :confirmation check وهو أن يقوم أحد طرفي النقاش (غالبا ما يكون المتعلم)، بالتأكد مما قاله الطرف الآخر عبر إعادته (غالبا الكلمة غير المفهومة) ما قيل بنبرة مرتفعة قليلا، كأن يقول الناطق الأصلي: ذهبت إلى أرض قفر ثم يقول الناطق غير الأصلي بصوت مرتفع « قفر»، في إشارة منه إلى أنه لم يفهم هذه الكلمة. هذه الإعادة أو الوصلة التي تشير إلى أن المتعلم يرغب في التأكد مما قاله الناطق الأصلي تشير إلى أن المتعلم ربما لم يفهم معنى هذه الكلمة. وأحيانا يقود هذا الناطق الأصلي إلى شرح معنى هذه الكلمة بما يفهمه المتعلم كأن يقول: أي صحراء خالية.

٢. الاستيضاح clarification request، ويُعنى بها تلك الوصلات التي يطلب بها أحد الطرفين من الآخر أن يوضح شيئا ما، كأن يقول المتعلم للناطق الأصلي أو العكس: «عفوا هل من الممكن أن توضح».

٣. التأكد من الفهم comprehension check، وتعني تلك الوصلات التي تشير إلى أن طرفا (غالبا الناطق الأصلي أو المعلم) يحاول التأكد من أن الطرف الآخر فهم ما قاله، والمثال التالي يوضح ذلك.

الناطق الأصلي: هل ذهبت إلى السوق بمفردك؟

الناطق غير الأصلي: عفوا؟

الناطق الأصلي: هل ذهبت إلى السوق لوحدك، من دون أحد؟ (وصلة التأكد من الفهم).

الناطق غير الأصلي: آاه...نعم كنت لوحدي.

ويستمر النقاش بين الطرفين باستخدام هذه الوصلات التفاعلية حتى تنتهي المهمة اللغوية. وبناء على هذه الوصلات التفاعلية التي يتناقش بها الطرفان المعنى، يقوم الناطقون الأصليون أو معلمو اللغة بتعديل الدخل اللغوي modified input، لجعله قابلا للفهم (comprehensible). هذا الدّخل القابل للفهم (comprehensible input) هو الذي يغذي ويساعد على اكتساب اللغة الثانية.

من الضروري هنا أن نذكر ما يتفق عليه (1983) Long و كراشن (1981) Krashen وما يختلفان عليه. يتفقان على أن الدخل المفهوم (comprehensible input) من أهم العمليات التفاعلية الذهنية التي تحدث أو تساعد على اكتساب اللغة الثانية. لكن Krashen يقول بأن هذا الدّخل المفهوم يحدث بواسطة الدّخل المبسّط simplified input الذي يتحدث به الناطقون الأصليون مع الناطقين غير الأصليين؛ بينما يعزو Long حدوث الدّخل المفهوم comprehensible input ليس إلى الدخل المبسط simplified input وإنما إلى نقاش المعنى negotiation of meaning. وعلى هذا يمكننا أن نلخص عملية اكتساب اللغة عند Krashen وLong كالتالي:

Krashen: دخل مبسط ← دخل مفهوم ← اكتساب لغة

Long : نقاش معنى (وصلات تفاعلية +دخل معدل + مخرج معدل)← دخل مفهوم ← اكتساب لغة

جاء Long في عام 1996 ليعدل على فرضية نقاش المعنى ويضيف عاملا آخر يرى أنه يساهم في حدوث الاكتساب اللغوي وهو عملية التصويب الضمني recast. ويعني به Long التصحيح غير الصريح من الناطق الأصلي أو المعلم لخطأ لغوي في لغة المتعلم بطريقة لا تعيق أو تجعل التواصل بين الطرفين يتعثر، كما في المثال التالي:

الطالب: أريد أذهب إلى السوق.

المعلم: ولماذا تريد أن تذهب إلى السوق؟

وعليه يمكننا القول بأن Long في النسخة الثانية (1996) من فرضيته التفاعلية تخلى عن القول بأن الدخل المفهوم comprehensible input يكفي لاكتساب اللغة، واعترف أن الشواهد السلبية negative evidence التي تشير إلى وجود خطأ في اللغة الهدف، مع الدخل المفهوم، دور مهم في حدوث اكتساب اللغة الثانية.

ومنذ النسخة الأولى للفرضية، بدأ الباحثون في المقارنة بين نوعين من التفاعل: تفاعل الأقران، بين متعلم ومتعلم آخر، (peer interaction) والتفاعل التقليدي، متعلم مع معلّم أو ناطق أصلي، ووجدوا أن هذين النوعين يختلفان في الخصائص التفاعلية من عدة نواح تتمثل في: الدخل اللغوي language input التصويب الراجع corrective feedback، المُخرج المعدل modified output. وفيما يلي عرض موجز لهذه الخصائص:

الدخل اللغوي language input:

يقصد بالدخل اللغوي النموذج اللغوي الذي يستقبله المتعلم من اللغة الثانية؛ ويعتقد الباحثون أنه كلما زاد هذا الدخل اللغوي، كانت فرص الاكتساب أكبر، وكلما قل تقلصت هذه الفرص. وقد وجدت الدراسات التي قارنت بين تفاعل الأقران والتفاعلات التقليدية التي تحدث بين المتعلمين والمعلمين أو الناطقين الأصليين أن النوع الثاني (التفاعلات التقليدية) يزود المتعلمين بدخل لغوي أكثر ثراء من حيث المفردات وتعقيدا من حيث التراكيب اللغوية للغة الثانية (1996 .Pica et al بيكا). بيد أن دراسات أخرى (بيلر(Pilar et al., 2000) أظهرت أن المتعلمين ذوي المستوى المتقدم لغويا قد يزودون زملاءهم في تعلم الأقران بدخل لغوي مقارب لذلك الذي رأيناه من الناطق الأصلي من حيث الثراء اللغوي. وقد أشارت بورتر (1986) Porter في دراستها التي قارنت بين التفاعلات اللغوية في تعلم الأقران وتلك التفاعلات التي بين متعلمين وناطقين أصليين أن المتعلمين أنتجوا كمّا لغويا أكثر حينما كان الطرف الآخر متعلما آخر. من حيث الكيف أو الجودة اللغوية فقد كانت

متشابهة في المجموعتين. وبالمثل وجدت دراسة (Alcon (2002 أن المتعلمين في بيئة تعلم الأقران استخدموا عددا أكبر من عمليات الطلب مقارنة بتفاعلاتهم مع المعلم في الطريقة التقليدية. كما وجد (Sato & Lyster 2007)، أن عدد حالات المُخرج المعدل modified output أو تصحيح لغة الطرف الآخر كان أكثر في تفاعلات تعلم الأقران مقارنة بتفاعلات المتعلمين مع الناطقين الأصليين.

ويرى (Varonis, & Gass 1985) أن الدخل اللغوي في تعلم الأقران كاف لتزويدهم بما يحتاجون من أجل الاكتساب اللغوي، دون الحاجة إلى التفاعل مع ناطق أصلي. أما دراسة (Sato & Lyster 2013) فقد أظهرت أن تعلم الأقران لم ينتج كمية أكثر من التصويب الراجع مقارنة بالتفاعلات بين المتعلمين والناطقين الأصليين وحسب، وإنما كان أيضا أكثر فاعلية. قام الباحثان بمقارنة تفاعلات تعلم الأقران لمجموعة من الطلاب اليابانيين للغة الإنجليزية وتفاعلات الطلاب ذاتهم مع ناطقين أصليين بالإنجليزية. وأظهرت النتائج أن عدد الاستنطاقات elicitation (ويقصد به تلك الحالات التي يحاول فيها المعلم أو الخبير اللغوي استنطاق المتعلم كأن يقول كلمة ثم يصمت ليكمل المتعلم بقية الجملة)، في تفاعلات تعلم الأقران كان أكثر من حالات إعادة الصياغة or recast reformulations، (ويقصد بها تلك الحالات التي يعيد فيها الخبير اللغوي الجملة التي تحتوي على خطأ بوجه سليم من حيث اللغة). ومن الجدير ذكره أنه يُعتقد أن عملية الاستنطاق أكثر فاعلية في اكتساب اللغة من عملية إعادة الصياغة لأنها تزود المتعلم بفرصة لتصحيح ذاته و إعادة إنتاجه اللغوي بطريقة صحيحة.

التصويب الراجع corrective feedback:

التصويب الراجع corrective feedback هو التصويب الصريح أو الضمني الصادرة من الخبير اللغوي (معلما كان أو ناطقا أصليا أو متعلما) حول نموذج لغوي يحتوي على خطأ لغوي من المتعلم. وقد أشارت الدراسات إلى أن المتعلمين بوجه عام يكونون أكثر استعدادا للتعبير عن عدم فهمهم لما يقول الطرف الآخر حينما يكون متعلما مثلهم، ويكونون أكثر خجلا في ذلك حينما يكون الطرف الآخر ناطقا أصليا.

وفيما يلي استعراض لأبرز ما ناقشه الباحثون في دراساتهم حول التصويب الراجع corrective feedback مع أمثلة توضيحية:

١. التصويب الصريح Explicit correction: وتعني الإشارة بشكل صريح إلى أن هناك خطأ في النتاج اللغوي ثم تزويد المتعلم بالنتاج اللغوي الصحيح بوجه صريح أيضا.

المتعلم: ذهب المعلمين إلى فصولهم.

المعلم: خطأ، ذهب المعلمون.

٢. التصويب الضمني Recast or reformulation: تصحيح النتاج اللغوي بطريقة مبطنة أو ضمنية، دون الإشارة بشكل صريح إلى أن هناك خطأ لغويا:

المتعلم: نذهب إلى المدرسةَ (بنصب المدرسة) يوميا.

المعلم: الذهاب إلى المدرسةِ (بالجر) أمر مفيد.

٣. الاستيضاح Clarification request: الإشارة للمتعلم بأن نتاجه اللغوي غير مفهوم أو غير واضح بعبارات من مثل: «عفوا!» أو «لم أفهم»، مما يدفع المتعلم إلى إعادة ما قال أو إعادة صياغته.

المتعلم: ذهبنا مع المعلمون في رحلة برية.

المعلم: عفوا؟

المتعلم: ذهبنا مع المعلمين في رحلة برية.

٤. الإشارات الماوراء لغوية metalinguistics clues: حينما لا يصحح المعلم بوجه صريح وإنما يبدي إشارة تشير إلى مشكلة في النتاج اللغوي كأن يقول للمتعلم: «وهل نقول كناطقين أصليين ذلك؟» أو «نحن لا نقولها بهذه الصياغة في العربية».

٥. الاستنطاق Elicitation: حينما يحفز المعلم المتعلم لإنتاج النموذج اللغوي الصحيح عبر السؤال :(كيف نقول ذلك في العربية؟) أو عبر إنتاج جزء من

الجملة ثم التوقف ليكمل المتعلم الجزء اللغوي المراد تصحيحه كالمثال التالي:

المتعلم: ذهب المتعلمين.

المعلم: ذهب...؟

ويحدث الاستنطاق أيضا عن طريق طلب المعلم من المتعلم إعادة الصياغة حينما ينتج نموذجا لغويا يحتوي على خطأ ما.

٦. الإعادة Repetition: أن يقوم المعلم بإعادة الكلمة التي تحتوي على خطأ لغوي للفت انتباه المتعلم لها.

المتعلم: ذهب المتعلمين.

المعلم: المتعلمين؟!

من اللافت أن هناك بعض التداخلات في تقسيمات الباحثين لهذه الوصلات التفاعلية. فعلى سبيل المثال رأينا الاستيضاح يتكرر هنا تحت مظلة التصويب الراجع وكان قد سبق أن جاء في قائمة نقاش المعنى لدى Long . كما أن الإعادة هنا جاءت أيضا في قائمة نقاش المعنى لدى Long لكن تحت مسمى طلب التأكد.

التفاعلية والنظرية الاجتماعية الثقافية

جاءت النظرية الاجتماعية الثقافية، لفيجوتسكي (Vygotsky (1978، لتقول بأن المعرفة الإنسانية تحتاج إلى بيئة اجتماعية حتى تتكون وتنشأ ويتم تداولها ونقلها بين البشر وبين الثقافات والأجيال. وتحتوي هذه البيئة على أنواع من الوسائل الثقافية، والتي من أهمها اللغة، التي يستخدمها الناس لبناء وتشييد المعرفة. هذا على المستوى الاجتماعي، أما على المستوى الذهني، فالتطور يحدث من خلال بعض المهارات العقلية العليا كالانتباه الطوعي (voluntary attention)، والذاكرة المنطقية (logical memory). ويحدث عن هذه العملية التكاملية بين بناء المعرفة الخارجي والداخلي الثقافة العلمية المعرفية لأي حضارة بشرية، ثم يتم نقلها تاريخيا من جيل إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى (لانتوف Lantolf، 2000).

وفقا لدوناتو Donato (2004) تتألف النظرية الاجتماعية الثقافية من أربعة محاور كبرى هي:

١. الوسائطية: mediation، و يقصد بها عملية التطويع والتحكم بما حولك عبر الأدوات الثقافية المادية كأي أداة محسوسة، أو السيميائية، والتي يأتي على رأسها اللغة الإنسانية.

٢. نظرية النشاط: activity theory، وتُعنى هذه النظرية بالبحث في طبيعة النشاط البشري من حيث الحاجات التي تدفع البشر للقيام بأنشطة اجتماعية، إضافة إلى الأهداف الوسائل والعمليات التي تتم بها تلك الأنشطة.

٣. منطقة التطور التقريبي: zone of proximal development ، ونعني بهذا المفهوم تلك المسافة بين منطقة التطور الحالية، والتي نستطيع تحديدها بقدرة المتعلم على حل مشكلة ما لوحده، وذلك المستوى الذهني الذي يستطيع المتعلم الوصول إليه عبر حل مشكلة بالتعاون مع آخر أكثر خبرة» (Vygotsky، 1978). بعبارة أخرى، هو الفرق بين ما يستطيع المتعلم أن يقوم به لوحده، وما يستطيع أن يقوم به بمساعدة مختص أو خبير.

٤. المساندة: scaffolding، ونعني بها المساعدة المحسوبة التي يقوم فيها الخبير بتعليم المبتدئ حل المشكلة التي أمامه، ومن ثم اكتساب معرفة جديدة.

ويمكن رؤية العلاقة بين التفاعلية وأغلب هذه المحاور، إلا أن العلاقة تبدو أكثر وضوحا في المحور الرابع (المساندة)، والتي تقوم فكرتها أساسا على التفاعل بين طرفين لنقل خبرة ما. ولهذا توغل بعض الباحثين في هذه العلاقة ك Swain (2000) و التي جاءت بفكرة الحوار التعاوني collaborative dialogue. وتعني Swain بهذه الفكرة ذلك التفاعل الذي يشترك فيه المتعلمان من أجل حل مشكلة ما أو بناء وتشكيل معرفة. أي أن الحوار التعاوني هو العصب الذي عن طريقه يتم حل المشكلات المعرفية وبناء معارفنا الجديدة. وقد اعترفت Swain (2000) بأن أحد أسباب تحولها من فرضية المخرج اللغوي output hypothesis إلى الحوار التعاوني هو النقد الذي جاء من بعض الباحثين كفان لير (Van Lier 2000) والذي يرتكز على أن مصطلحي الدخل

اللغوي والمخرج اللغوي المستخدمين في علم النفس اللغوي يختزلان التعقيد والعمق في عملية اكتساب اللغة الثانية ويتعاملان مع الإنسان كمجرد حاسوب آلي. جاءت Swain لتقول عبر الحوار التعاوني يمكن أن نرى أن اكتساب اللغة الثانية يحدث عبر استخدام اللغة بوجه تعاوني. وقد ركزت Swain في الحوار التعاوني على النقاشات المتعلقة باللغة Language Related Episodes، وتعني تلك الحوارات التي تحدث بين المتعلمين حول قضايا الشكل اللغوي من قواعد أو صرف أو مفردات أو أصوات وعلامات ترقيم.

والمثال التالي يوضح ما نعنيه بهذه القضية:»

م١. سافرت الصيف الماضي مع صدي أص إلى القاهرة

م٢. تقصد صديقي أو أصدقائي؟

م١. نعم سافرت مع أصدقائي إلى القاهرة.

هذا المثال يوضح كيف عاون المتعلم الثاني المتعلم الأول في معرفة أحد مفردات اللغة العربية (أصدقائي)، وجاء بها ليستطيع بناء جملة سليمة وتامة.

تجادل سوين بأن اكتساب اللغة الفعلي يحدث حين يتناقش المتعلمون حول هذه القضايا بطريقة بنائية تعاونية في بيئة ذات قيمة اتصالية.

وفي الوقت الذي كانت المواجهة بين الفرضية التفاعلية ل Long وباحثي النظرية الاجتماعية الثقافية ك Lantolf صدامية يرفض فيها كل طرف الأساس الفلسفي للطرف الآخر على مدى ما يقارب الخمسة عشر عاما، جاء أخيرا بعض الباحثين الذين يجادلون بأنه يمكن الإفادة من المدرستين في بحث الظاهرة التفاعلية. ومن الدراسات التي حاولت الجمع بين منهجي علم النفس اللغوي أو الفرضية التفاعلية والنظرية الاجتماعية الثقافية دراسة فوستر وأوهتا Foster and Ohta(2005). وقد شارك في الدراسة عشرون متعلما للغة الإنجليزية كلغة ثانية، و تسعة عشر متعلما أمريكيا للغة اليابانية كلغة أجنبية. قام المتعلمون بمهمة بتبادل المعلومات (مقابلات فيما بينهم). وقد أظهر التحليل وفق الفرضية التفاعلية (علم اللغة النفسي) أن المتعلمين أنتجوا إلى حد ما أعدادا قليلة من الوصلات التفاعلية (التأكد من الفهم، التأكد من المتابعة، طلب

الفهم)، وهو ما يشير إلى أن التفاعلية في علم النفس اللغوي ترتكز بشكل كبير على هذه قياس هذه الوصلات التفاعلية. وقد كان هذا أحد المثالب التي جعلت الكثير من الباحثين يلجؤون إلى نظريات أخرى لمحاولة فهم التفاعلية وسبر أغوارها كالنظرية الاجتماعية الثقافية. من المنظور الاجتماعي الثقافي، وجد الباحثان أن المتعلمين كانوا نشطين في مساعدة بعضهم البعض في إنتاج تفاعلات حوارية ثرية وطويلة. وقد أورد الباحثان أمثلة على كيف كان كل متعلم يبني على نتاج زميله ثم يقوم بتطويره حتى أكملوا المهمة بهذه البنائية القائمة على التساند الفعال والمشترك من الطرفين.

التفاعلية والمهمة اللغوية

من المعلوم أن التفاعل اللغوي يمكن أن يحدث في أي شكل من أشكال التواصل اللغوي بين فردين في بيئة التعلم اللغوي. فهو في البيئة التقليدية يحدث بين المعلم والطالب وأحيانا بين الطلبة بعضهم البعض بوجه سريع وعابر. أما التفاعلية في المذهب التواصلي فقد اشتهرت بتلك التفاعلات التي تحدث بين المتعلمين في ثنائيات مؤلفة من طالبين أو في مجموعات صغيرة تتراوح غالبا من ثلاثة إلى خمسة متعلمين، وهو ما يمكن أن يعرف بتفاعل الأقران (peer interaction). وحتى تحدث عملية التفاعل فلا بد من تكليف المتعلمين بمهمة ما يشتركون في العمل من أجل القيام بها، بحيث تجعلهم يحتاجون إلى استخدام اللغة الثانية من أجل إنجاز هذه المهمة، وهذا ما يسمى في المذهب التواصلي بالتعلم عبر المهمة اللغوية Task-based language learning (إيليس، Ellis, 2003). وقد بدأت هذه المهمة اللغوية في جذب اهتمام الباحثين منذ مطلع ثمانينيات القرن الماضي ليفحصوا أثرها على طبيعة التفاعل اللغوي واكتساب اللغة الثانية. ولذا، حظيت المهمة اللغوية بالعديد من التعريفات المتنوعة والمختلفة منذ ذلك الحين حتى هذه الأيام. من أشهر تلك التعريفات، تعريف لي (Lee (2000 والذي يشير إلى أنها نشاط أو تدريب في قاعة الصف يحتوي على (أ) هدف يمكن تحقيقه عبر تفاعلات المشاركين، (ب) آلية متسلسلة للتفاعل، (ج) تركز على النقاش حول المعنى. كما يذكر لي أيضا تعريفا آخر للمهمة يقول فيه إنها: محاولة لتعلم اللغة بطريقة تتطلب من المتعلم أن يفهم، يتعاطى، وينتج اللغة الهدف عبر أدائه لمجموعة من خطط العمل؛ و يشير بايجت وآخرون (2001) ,.Bygate et el إلى أنها : نشاط يتطلب من المتعلم أن يستخدم اللغة، مع التركيز على المعنى، لتحقيق هدف ما.

هناك نقاش واسع بين باحثي اكتساب اللغة الثانية حول تعريف المهمة اللغوية والفرق بينها وبين التدريبات التي يؤديها المتعلم لتعزيز تعلم قاعدة ما. يرى برين (Breen 1987) أن أي تدريب أو تمرين لغوي يمكن أن يسمى مهمة لغوية مهما كان قصيرا، في حين يشترط (Long 1991) في المهمة اللغوية أن تخرج من التدريب المباشر على القواعد أو الكلمات إلى ميدان التواصل لتحقيق هدف ذي قيمة تواصلية للمتعلم. أما (Ellis 2003) فيرى أن النقاشات التي تثير الوعي اللغوي حول القواعد والتراكيب وغيرها من العناصر اللغوية conscious raising tasks يمكن أن تُعد مهمة لغوية حين تكون في قرينة تواصلية؛ فعلى الرغم من أن موضوع النقاش يدور حول قاعدة نحوية، إلا أن بيئة هذا النقاش تواصلية وبها عناصر المهمة اللغوية: النشاط، والهدف، واستخدام اللغة الهدف، والقرينة التواصلية.

وفيما يلي قائمة من المهام المستخدمة بين باحثي اللغة الثانية:

١. مهمة الفجوة المعلوماتية information gap task. وتعني تلك المهام التواصلية التي يحتاج فيها طرف معلومة أو معلومات من الطرف الآخر. وهي غالبا تستدعي تفاعلا لغويا طبيعيا إذا انغمس المتعلم في المهمة اللغوية وبدأ يبحث أو يستقصي عن معلومات تهمه شخصيا من الطرف الآخر معتمدا على ذخيرته اللغوية. ومن أشهر أمثلة هذا النوع من المهام مهام تبادل وصف الصور، بحيث يقسم المتعلمون إلى ثنائيات ويُعطى كل طالب صورة مختلفة عن صورة زميلة، ويطلب من كل منهما أن يصف صورته للآخر. كما يمكن أن يدخل في هذا النوع من المهام مهمة اكتشاف الفروق بين صورتين شبه متطابقتين، بحيث يشترك المتعلمان في وصف الصور ثم يحاولان تعاونيا إيجاد تلك الفروق. ويمكن زيادة مستوى الصعوبة بجعل كل طالب يحتفظ بصورته بحيث لا يراها زميله.

٢. مهمة التفكير النقدي، critical thinking task، وتعني أن يُعرض على المتعلمين قضية ذات طبيعة خلافية، كقضية العقوبات الجنائية، ثم يطلب من كل متعلم أن يقيمها (إيجابياتها وسلبياتها) ويوضح رأيه بها.

٣. مهمة تركيب القطع أو الأجزاء المفككة jigsaw task، وتعني كما هو واضح من اسم المهمة أن يُعطى المتعلمان قصة مجزأة أو مجسما مفككا أو صورة مقطعة إلى عدة أجزاء ويطلب منهما تركيبها ثم وصفها.

٤. مهمة إكمال النشاط task completion not، وتشمل تلك المهام التي يُطلب فيها من المتعلم استكمال أو إنجاز مهمة ما، كاستكمال حجوزات رحلة أو منزل، أو الاستفسار عن علاج ما، أو شراء بعض الاحتياجات المنزلية. جدير بالذكر أن على المعلم هنا أن يركز على تلك المهام التي تستدعي إنتاجا ونقاشا لغويا، كالاستفسار من الطبيب عن مرض غامض على سبيل المثال، لا تلك التي تستدعي لغة بسيطة أو محدودة كمهمة تحضير كوب من الشاي أو صبغ كرسي أو حائط.

٥. مهمة جمع المعلومات information gathering task، وتعني تكليف المتعلم بجمع معلومات حول قضية محددة عبر توزيع استبانات أو القيام بمقابلات، أو البحث في عدة مصادر في الكتب أو عبر الشبكة العنكبوتية. ومن الغالب أن تصلُح هذه المهمة مع المستويات المتقدمة لا المبتدئة.

٦. مهمة مشاركة الآراء opinion sharing task، وتعني أن يتشارك ويقارن ويناقش المتعلمان أو المتعلمون آراءهم وقيمهم وأفكارهم حول قضية ما. كأن يتناقشوا حول ظاهرة الزواج في ثقافاتهم.

٧. مهمة تحويل المعلومات information transfer task، وتعني أن يستقبل المتعلمون اللغة بصيغة ما ثم يقومون بإنتاجها بصيغة مختلفة، كأن يقوموا بسماع المعلم يصف أنشطة يقوم بها أناس على الشاطئ، ويقوم المتعلمون بأخذ ملحوظات ثم تحويلها إلى لوحة مرسومة، أو أن يقرؤوا بيانات مكتوبة ويحولوها إلى رسوم بيانية.

٨. مهمة حل المشكلة problem solving task وتعني تلك المهمة التي يحاول فيها المتعلمون حل مشكلة ما، كأن يتناقشوا حول حل مشكلة انقطاع التيار الكهربائي عن أحد المستشفيات.

٩. مهمة اتخاذ القرار decision making task وتعني محاولة أطراف الحوار الوصول إلى نتيجة واحدة، مع احتمال وجود بدائل أخرى. كأن يتناقش المتعلمون حول التخصصات والخيارات الأفضل للطالب المتخرج بعد الثانوية.

١٠. مهمة لعب بالأدوار role play task، وتعني أن يأخذ المتعلمون دورا يقومون بتمثيله، كأن يقوم أحدة المتعلمين بالقيام بدور المريض والآخر الطبيب ويتناقشان حول مشكلات المريض الصحية.

من الملاحظ أن المهام ليست منفصلة عن بعضها تمام الانفصال بل قد تتقاطع بطريقة أو أخرى. فمهمة جمع المعلومات يمكن أن تصنف على أنها مهمة إنجاز النشاط أيضا. كما أنه من الضروري أن يتم التنبيه إلى أن هناك جدلا كبيرا بين الباحثين حول الطريقة المثلى للقيام بهذه المهام، أيكون بطريقة انفرادية، ثنائية، أم مجموعات صغيرة؛ بيد أن الشائع بين الباحثين أن طريقتي الثنائيات أو المجموعات الصغيرة (ثلاثة إلى أربعة طلاب) هما الطريقتان المـُـــثليان لتنفيذ هذه المهام، وذلك لأن هاتين الطريقتين تتيحان للمتعلمين مساحات أوسع لأن ينتجوا اللغة ويمارسوها بطريقة أكثر كثافة من الطريقة التقليدية القائمة على المعلم؛ من شأن هذا الإنتاج والممارسة اللغوية أن تزيد من دقتهم وطلاقتهم اللغوية، ويمكن للمتعلمين أيضا عبر تفاعلاتهم حول هذه المهام أن يختبروا فرضياتهم اللغوية ويناقشوا صحتها مع زملائهم (swain 1995).

التفاعلية والجانب الاجتماعي:

من المعلوم بالضرورة أن التفاعلية في صلبها تقوم على التشارك الشفوي من عدة أفراد حول قضية أو مهمة ما، وهو ما يعني أن الجانب الاجتماعي في العملية التفاعلية بالغ الأهمية ويؤثر على طبيعة ذلك التفاعل ومدى نجاحه. بداية، لا بد من الإشارة إلى أن هناك فروقا بين طبيعة العلاقة الاجتماعية بين المتعلمين في التعلم التعاوني (الثنائيات أو المجموعات الصغيرة) وبين العلاقة الاجتماعية بين المعلم والمتعلم. بعد ذلك سوف نقوم بمحاولة اكتشاف طبيعة العلاقات التي تنشأ بين المتعلمين أثناء التعلم التفاعلي وعلاقة ذلك باكتساب اللغة الثانية. فيما يتعلق بالفروقات بين طريقة التعلم التقليدية

القائمة على المعلم والمتعلم، والطريقة التفاعلية القائمة على الثنائيات أو المجموعات الصغيرة فأوضح تلك الفروقات هو فرق الخبرة اللغوية expertise الذي يتضح لصالح علاقة المعلم بالمتعلم، وهو الفارق الذي تتلاشى حدته في العلاقة التفاعلية بين المتعلمين بطريقة تعاونية، إذ تبدأ العلاقة تأخذ مسارا يميل إلى قدر أكبر من التساوي بين المتعلمين (Nunan, 1989 نونن). وعلى الرغم من أن عامل الخبرة يبرز في البيئة التقليدية المؤلفة من المعلم والمتعلم، إلا أن مساحات التواصل تبدو أكبر في بيئة التعلم التعاوني مقارنة بالتقليدي، إذ يمكن لأي عضو في التعلم التعاوني أن يسأل زملاءه في أي وقت شاء من أجل المساعدة حول أي مسألة لغوية، بينما لا يملك المتعلم في البيئة التقليدية هذه المساحة بوجه دائم.

من جهة أخرى، هناك بعض الباحثين (Storch, 2002) الذين درسوا طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين المتعلمين في التعلم التعاوني. وقد وجد الباحثان أن هناك أربعة أنواع من العلاقات الاجتماعية المختلفة والتي يمكن أن تنشأ بين المتعلمين أثناء تفاعلهم في الثنائيات.

أنواع العلاقات الاجتماعية

١. درجة تعاون مرتفعة+ درجة خبرة لغوية متساوية= تعاوني

٢. درجة تعاون مرتفعة+ درجة خبرة لغوية متفاوتة= خبير- مبتدئ

٣.درجة تعاون منخفضة + درجة خبرة لغوية متفاوتة= مسيطر-خامل

٤. درجة تعاون منخفضة + درجة خبرة لغوية متساوية= تصارع سيطرة

وفيما يلي شرح موجز لهذه الأنواع من العلاقات الاجتماعية مع أمثلة لها.

١. العلاقة التعاونية: وتعني أن يبني المتعلمان علاقة تعاون بينهما أثناء تأدية المهمة اللغوية. وتتميز هذه العلاقة بدرجة عالية من التفاعل الإيجابي بين المتعلمين إضافة إلى خبرة لغوية متساوية بين المتعلمَيْن. ويتضح في التفاعل اللغوي لهذه العلاقة عامل البنائية، وتعني أن يبني كل متعلم على ما يقوله الثاني، ويطوره، ثم يقوم المتعلم الآخر بإكمال عملية البناء والتطوير، وهكذا تستمر العملية بطريقة متبادلة حتى يتم الانتهاء من

المهمة اللغوية. ولهذا يخرج نتاج المتعلمين في هذا النوع من العلاقة على شكل سلسلة من التفاعلات التي يربط بعضها بعضا بطريقة إيجابية وذات هدف تواصلي يجعل المتعلمين ينهون المهمة بنجاح. ولهذا تكثر الأسئلة الإيجابية، والتكرار البنّاء، وطلبات التحقق مما يقصده الطرف الآخر، وغيرها من الوصلات التفاعلية الإيجابية. والمثال التالي يوضح هذا النوع من التفاعل التعاوني.

- في الصورة الأخرى ذهب ....لا أدري ... ليشتري
- علاجا
- علاجا...بعد ذلك أظن أنه ذهب للمنزل وشرب العلاج...في الصورة الأخيرة
- قام بوضع أاا...
- الزجاجة
- في المزهرية
- في الصورة؟
- الصورة الأولى... اممم...هذه. هو ....يشرب.... تعتقد ذلك؟
- ربما لا. ربما ذهب إلى الدكتور . هذه الأولى.
- في البداية ذهب إلى الدكتور ...هذه آااا الأولى
- ذهب إلى الدكتور وفي الثانية ذهب إلى السرير ليقيس
- ليقيس مع الدكتور ... صحيح ثم بعد ذلك

العلاقة الثانية: خبير-مبتدئ expert /novice: تتسم هذه العلاقة بدرجة متفاوتة من حيث الخبرة اللغوية، إذ يكون أحد المتعلمين ذا مستوى متقدم في اللغة الثانية، بينما يكون الآخر مبتدئ المستوى، إلا أن درجة التفاعل الإيجابي متساوية وعالية كتلك التي رأيناها في العلاقة التعاونية. بينما يتشارك المتعلمان في العلاقة التعاونية بوجه متساو في العملية البنائية لاستكمال المهمة اللغوية، يتحمل الخبير في هذا النوع من العلاقة مسؤولية مهمة إدارة النقاش وتحفيز المتعلم الآخر ذي المستوى اللغوي الأقل للمشاركة

في النقاش، وجعله متعلما نشِطا، عبر جذبه للنقاش ببناء الجمل أولا ثم بالكثير من الأسئلة والتوجيه. كما تتميز أدوار الخبير التفاعلية في هذا النوع من العلاقة بأنها أكثر طولا وثراء لغويا من المبتدئ، وذلك بحكم فارق الخبرة اللغوية. وبوجه عام، يمكن اختصار هذا النوع من العلاقة في القول بأنه على الرغم من الفارق اللغوي بين المتعلمَيْن، إلا أن العلاقة تتشكل بطريقة إيجابية تجعل من المتعلم الخبير معلما والمتعلم المبتدئ متعلما، كما يتضح في المثال التالي:

- الخبير: ماذا بعد؟
- المبتدئ: اممم
- الخبير: لا بد أن تذهب إلى الدكتور.
- المبتدئ: إلى فراشي (يضحك الاثنان)
- الخبير: حسنا يا صديقي...إذا كان لدى أمك ضغط دم
- المبتدئ: حسنا.
- الخبير: وفجأة وجدتها نائمة، ماذا ستفعل معها؟
- المبتدئ: سآخذها إلى المستشفى.
- الخبير: لتفحص ماذا؟
- المبتدئ: لأفحص آاااا تقصد إذا كان هناك شيء خطأ معها؟
- الخبير: تحدث بشكل مباشر.
- مباشر..حسنا

العلاقة الثالثة: مسيطر خامل dominant /passive: تتصف هذه العلاقة لا بدرجة متفاوتة من حيث الخبرة اللغوية، وإنما أيضا بدرجة منخفضة من حيث التفاعل بين المتعلمَيْن. فأحد المتعلمين يمتلك مستوى عاليا من اللغة الثانية، بينما يتصف مستوى المتعلم الآخر بالتدني. ولم نر هذا التفاوت في الخبرة اللغوية يشكل علاقة أستاذ بمتعلم، كما رأينا في علاقة الخبير والمبتدئ، وإنما رأينا الخبير يستأثر وحده باستكمال وإنجاز

المهمة اللغوية متجاهلا وجود المتعلم الآخر الذي معه، وغير آبه به. فلا نجد أي نوع من محاولات جذبه للنقاش عبر الأسئلة أو التحفيز أو التوجيه، وإنما نرى المحادثة عبارة عن أدوار لغوية طويلة من المتعلم الخبير بينما لا يتجاوز دور المتعلم الخامل بعض الكلمات الطفيفة كنعم وآها وما شابهها، ولهذا سُميت هذه العلاقة بالمسيطر (الخبير) لسيطرته التامة على النقاش واستئثاره بإنجاز المهمة اللغوية، وسمي المتعلم المبتدئ بالخامل لخموله وبعده التام عن المشاركة لإتمام المهمة اللغوية، كما يتضح في المثال التالي:

- في هذه الصورة هي مريضة. هنا البداية....لا تستطيع الأكل....ثم في الصورة الثانية، هي تذهب للدكتور...جيد؟ ذهبت للدكتور لتراه.
- نعم
- هذه الصورة يمكنك أن ترى....في الصورة الثالثة الدكتور يفحصها جيد؟
- نعم
- الصورة رقم ٤....هو هذه المرأة ذهبت إلى الصيدلاني.
- نعم
- ثم الصيدلاني...هو أعطاها الدواء. الصورة الخامسة هي تأخذ الدواء
- نعم
- في الصورة السادسة آااا أعتقد أنها لا تستطيع أن تأخذ الدواء. صحيح؟ رقم سبعة هي ...هي رمت ال آااا زجاجة الدواء
- نعم

العلاقة الرابعة: المسيطر/ المسيطر dominant /dominant وهي علاقة تتسم بدرجة منخفضة من التعاون أو التفاعل الإيجابي، ودرجة متساوية من الخبرة اللغوية، ومن ثَمّ تُشكل علاقة تنافرية بين المتعلمين؛ فالكل يحاول أن يسيطر على الموقف التفاعلي، وكل متعلم يرفض مقترحات أو إسهامات زميله المقابل في المهمة اللغوية، وليس هناك عملية بناء في التفاعل بين الطرفين، كما رأينا في العلاقة التعاونية أو علاقة

الخبير بالمبتدئ. وفيما يلي مثال توضيحي لهذا النوع من العلاقات الاجتماعية،

- هذه الصورة آاا الأولى
- لا أعتقد...هنا الصورة الأولى
- آاااا أنت مخطئ هذه الصورة
- أعتقد أني على صواب
- خطأ
- في الصورة الثانية
- هذه الصورة الأولى لأنه شعر بالألم
- أنا أبحث عن الصورة الثانية
- أين الصورة الأولى؟

فيما يخص صلة هذه العلاقات الاجتماعية التي تنشأ أثناء التفاعل بين المتعلمين ونمو اللغة الثانية، فقد أشارت Storch (2002) و Watanabe and Swain (2007) إلى أن العلاقتين: التعاونية والخبير-المبتدئ أكثر فاعلية في مساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة الثانية.

التفاعلية والتقنية

تحدثنا في الأجزاء السابقة عن التفاعلية في البيئة الطبيعية، التي تحدث غالبا في الفصول اللغوية. في هذا الجزء، سنتحدث عن التفاعلية عبر التقنية، خصوصا عبر بعض تطبيقات الشبكة العنكبوتية. من الواجب أولا أن ننبه إلى أن معظم البحوث التي تناولت التفاعلية عبر الإنترنت ركزت على الجانب الكتابي لا الشفوي وذلك لغلبة التواصل الكتابي على التواصل الشفوي في الكثير من هذه البرامج، إضافة إلى يسر تناوله والبحث فيه، على العكس من التفاعل الشفوي الذي يحتاج أولا إلى تسجيل في المرحلة الأولى، ثم تفريغ كتابي كمرحلة ثانية.

وعلى الرغم من بعض التحفظات على هذا النوع من التواصل في اللغة الثانية، فإن غالبية الباحثين المختصين في هذا المجال يشجعون على استخدامه في تعلم وتعليم اللغة الثانية، وذلك لما يتسم به من مرونة في الاستخدام سواء من حيث التطبيقات المتاحة أو من حيث الوقت، إضافة إلى سعة نطاق الذين يمكن التفاعل معهم ليشمل العالم أجمع، فالذي يتعلم اللغة بواسطة أحد تطبيقات الشبكة العنكبوتية يمكنه أن يتفاعل مع زميله في قاعة الدرس، كما يمكنه وبنفس السهولة أن يتفاعل مع متعلم أو متحدث آخر باللغة الهدف في أقصى مكان في الكرة الأرضية (لوين و وولف، Loen and Wollf, 2016) .

وغالبا ما يتم تقسيم التفاعل عبر الشبكة العنكبوتية إلى قسمين:

١ . غير متزامن asynchronous ويعني ذلك النوع من التفاعل الذي لا يتم الحوار فيه بشكل مباشر ومتزامن ،كالتواصل عبر البريد الإليكتروني أو تطبيق الويكي wikis.

٢. متزامن synchronous ويعني التفاعل الذي يحدث بشكل مباشر ومتزامن، والذي يتطلب من المتفاعلين أن يكونوا على الشبكة العنكبوتية في الوقت ذاته، كبرنامج face time أو أيّ برنامج يتطلب تواصل الطرفين بشكل متزامن ومباشر. من المعلوم أن الكثير من البرامج حاليا أصبحت تجمع بين الخصيصتين، تطبيق غير متزامن يمكن أن يتم التفاعل فيه بوجه غير مباشر، وتطبيق متزامن يتفاعل فيه الطرفان بشكل مباشر صوتي، وذلك كبرنامج الوتسب Whatsap وبرنامج البي بي إم BBM.

ويظل السؤال الأهم لنا كباحثين قائما حول أهمية وفاعلية استخدام هذه التطبيقات بشقيها في تعلم وتعليم اللغة الثانية.

هناك بعض الدراسات التي بحثت في علاقة تطبيقات الدردشة المكتوبة text chat بتعلم اللغة الثانية ووجدت أنها ذات جدوى. على سبيل المثال، وجدت دراسة إيمدي وآخرين، (Emde et. al 2001) أن هذه الدردشات الكتابية مفيدة في تشكيل حالة من الثقة لدى متعلمي اللغة الثانية. كما أشارت دراسة نيولاندز وآخرين Newlands (et. al 2003) إلى أن هذا النوع من التطبيقات التقنية يساعد المتعلمين على التعاون

لإنجاز بعض المهام اللغوية. أما دراسة بلز ومولرهاترت مان Belz and Muller-

(Hartmann, 2003) فقد وجدت أن الدردشات الكتابية تفيد المتعلمين في تطوير قدراتهم التواصلية في اللغة الثانية. وربما كان بقاء النص التفاعلي أمام أعين المتعلمين (بحيث يستطيعون استعراضه ومراجعته متى شاؤوا من أهم الأسباب المساعدة للمتعلمين على الاندماج في تفاعلات مفهومة وذات قيمة تواصلية عالية.

فيما يتعلق بتفاعلات الأقران (ثنائيات أو مجموعات صغيرة) عبر برامج الدردشة الكتابية، ذكرت دراسة سوتيلو (Sotillo (2005، التي قارنت بين التفاعلات الثنائية عبر أحد برامج الدردشات الكتابية لمتعلمي اللغة الثانية مع متعلمين آخرين للغة الثانية، ومتعلمي اللغة الثانية مع ناطقين أصليين، أن معظم حالات التصويب اللغوي في هذه التفاعلات كانت في مجموعة المتعلمين مع بعضهم البعض (70٪ من التفاعلات)، بينما بلغ التصويب اللغوي في الثنائيات التي ضمت متعلمين بناطقين أصليين 30٪ فقط من مجموع التفاعلات.

هناك أيضا دراسات (سميث Smith 2003 و نايك وآدمز Nik and Adams, 2009)، والتي وجدت أن التفاعل عبر الدردشات الكتابية ساعد المتعلمين على تطوير بيئة تواصلية برغم بعض الصعوبات المفرداتية، وذلك باستخدام استراتيجيات غير متاحة في التفاعلات القائمة على وجه-لوجه كاستراتيجية استخدام علامات الترقيم أو الرموز التعبيرية كرمز الوجه الحزين :(أو المبتسم :) وما شابهها.

التفاعلية عبر التقنية وفرضية التفاعل ل Long

حين نعتبر النظريات التفاعلية كفرضية التفاعل ل Long ، نجد أيضا دراسات ركزت على تحليل الوصلات التفاعلية، القائمة على نقاش المعنى وتحليل الشكل اللغوي form في الدردشات الكتابية. فقد وجدت دراستا (Kung، 2004 ، Peterson، 2009 كونج وبيترسون) أن المتعلمين عبر الدردشات الكتابية أنتجوا وصلات تفاعلية متنوعة وطبقوا بعض النماذج اللغوية التي قام بها أستاذهم عبر تبادل الشروحات والأمثلة بين بعضهم البعض. كما عبر المتعلمون عن رضاهم بهذه الوسيلة التواصلية لأنها أتاحت لهم أن يختبروا بعض التراكيب اللغوية في اللغة الهدف والتي ربما لا تكون

متاحة في تفاعلات الوجه لوجه في القاعات الدراسية. ومن تلك الاستراتيجيات التفاعلية والتي يمكن أن تدخل في الوصلات التفاعلية عبر برامج الدردشة الكتابية، لكنها غير متاحة في التفاعلات وجها لوجه ما أشارت إليه دراسة لاي وزاهو Zahao and Lai (2006) من أن المتعلمين يستخدمون بعض الخصائص التقنية في الدردشات الكتابية لطلب الاستيضاح من الطرف الآخر كخصيصة النسخ واللصق متبوعا بعلامة استفهام.

كما وجدت دراسة فرنانديز جارسيا وأربلايز Fernandez-Garcia and Martinez Arbelaiz (2003) عددا أكبر من الوصلات التفاعلية في بيئة الوجه لوجه مقارنة ببيئة التفاعل الكتابي المتزامن عبر الشبكة العنكبوتية. وبالمثل وجدت دراسة همانو بونسي(Hamano-Bunce (2011، التي قارنت بين مهمتين لغويتين إحداهما تتطلب تبادلا للمعلومات بينما لا تتطلب الأخرى ذلك التبادل المعلوماتي عددا أقل من النقاشات ذات الصلة بالشكل اللغوي في بيئة التواصل الكتابي المتزامن عبر الشبكة العنكبوتية مقارنة بتلك التفاعلات التي تمت وجها لوجه. وقد علل الباحث ذلك بأن الطبيعة الكتابية في التواصل التقني تجعل مهمة الإنتاج اللغوي أكثر صعوبة. ويؤيد ذلك ما وجدته دراسة جيبسون (2005) Jepson، التي قارنت بين التفاعلات المتزامنة عبر الشبكة العنكبوتية شفهيا وكتابيا ووجدت أيضا عددا أكبر من الوصلات الإصلاحية repair moves في الشق الشفهي مقارنة بالشق الكتابي. يؤيد هذا أيضا دراسة لوين وولف (2016) Loewen and Wolff التي بحثت عددا من الخصائص التفاعلية لدى المتعلمين في ثلاث بيئات: وجها لوجه، التفاعل الحاسوبي المتزامن شفهيا، التفاعل الحاسوبي المتزامن كتابيا، من حيث نقاش المعنى، negotiation of meaning، والنقاشات ذات الصلة باللغة language related episodes. وقد شارك في الدراسة 58 طالبا من المستوى المتوسط، قاموا بثلاث مهام لغوية. وجدت الدراسة أن التفاعلات وجها لوجه والحاسوبية الشفهية المتزامنة اشتملت على عدد أكبر من تأكيد التحقق confirmation checks والنقاشات ذات الصلة باللغة. فيما يتعلق بالمهام اللغوية، فلم يجد الباحثان أثرا فارقا بينها على طبيعة التفاعل اللغوي للمتعلمين.

التفاعلية عبر التقنية والنظرية الاجتماعية الثقافية

فيما يتعلق بالدراسات التي حاولت ربط التفاعلية عبر التقنية بالنظرية الاجتماعية الثقافية ل Vygotsky (1978) ، نجد عددا لا بأس به في هذا المجال (برادلي وآخرون، كوست، Bradley, et al., 2010 Kost, 2011;). على سبيل المثال بحث دراسة Bradley et al. (2010) تفاعلات 54 متعلما من السويد للإنجليزية عبر أنشطة تراوحت بين الثنائيات والمجموعات الصغيرة على تطبيق الويكي wiki. وقد حلل الباحثون طبيعة تلك التفاعلات من الجانب التعاوني وأثره على الإسهام في صفحات الويكي. وجد الباحثون خمس عشرة مجموعة شكلت تفاعلا تعاونيا، باشتراك جميع أفراد المجموعة بطريقة بنائية لإنجاز المهمة collaboration ،كما وجدوا خمس مجموعات شكلت تفاعلا قائما على التقسيم، يقوم على توكيل كل فرد في المجموعة بجزء خاص من المهمة اللغوية cooperation. أما المجموعات الخمس الأخيرة فلم تشكل أي نوع من أنواع التفاعل كليا. أما دراسة تان وآخرين Tan et al. (2010) فقد قارنت بين أثر هاتين الوسيلتين (وجها لوجه، والتقنية) على طبيعة التعاون لسبع ثنائيات من المتعلمين، قاموا بعدد من المهام الكتابية وجها لوجه ثم مرة أخرى عبر الحاسب الآلي (ماسنجر MSN). وقد وجدت الدراسة أن معظم الثنائيات أظهرت طبيعة تعاونية مختلفة باختلاف وسيلة التعلم (وجها لوجه أو تقني)، كما وُجد أنه على الرغم من حدوث تفاعلات تعاونية عبر الوسيلتين، إلا أن التفاعلات التقسيمية (التي يختص فيها كل متعلم بجزء من المهمة، دون تعاون تبادلي) لم توجد إلا في التفاعل عبر الماسنجر، حيث كان يحدث إنتاج الجمل بشكل انفرادي دون أي مشاركة أو مساءلة من الطرف الآخر. وقد وجدت دراسة روشهاد وستورتش(2016) Rouhshad and Storch نتائج مقاربة لدراسة Tan et al. (2010) لكن باستخدام تطبيق آخر أكثر اختصاصا بالتعاون الكتابي (ملفات جوجل Google Docs). شارك في الدراسة أربعة وعشرون طالبا وطالبة، متوسطو المستوى، قُسموا على شكل ثنائيات، وقاموا بمهام كتابية وجها لوجه ثم عبر استخدام ملفات جوجل. وقد وجدت الدراسة أن التفاعلات ذات الطبيعة التعاونية بدت أكثر وضوحا عبر وسيلة الوجه لوجه، بينما بدت الطبيعة التقسيمية أكثر شيوعا في الوسيلة التقنية. كما وجدت الدراسة أن تلك النقاشات ذات الصلة باللغة language related episodes، والتي يعتقد أن لها أثرا إيجابيا في اكتساب

اللغة، كانت أكثر تواجدا في التفاعلات ذات الطبيعة التعاونية. كما أفادت دراسة نـك وآخرين (Nik et. al., (2012 أن المتعلمين عبر الدردشات الكتابية أنتجوا عددا لاَفتا من النقاشات حول الشكل اللغوي مقارنة بالتفاعلات المباشرة وجها لوجه، خصوصا حول القواعد اللغوية. ويرى الباحثون أن ذلك يعود إلى طبيعة الدردشات الكتابية التي تبرز الشكل اللغوي (القواعد والصرف والمفردات والإملاء) بصورة ظاهرة للمتعلم، يمكن له معها أن يلاحظ أدق التفاصيل.

كما وجدت بعض الدراسات (فيوري Fiori, 2005;) أن توعية المتعلمين عبر الدردشة الكتابية بأهمية الشكل اللغوي يساهم في التفاتهم إلى عناصر الشكل اللغوي وتركيزهم عليه أثناء المهمة وبعدها. قسم الباحث المشاركين في دراسته إلى مجموعتين يؤدي كل منهما مهمة ترتكز على المعنى: إحداهما استقبلت بعض التعليمات بشأن التركيز على الشكل اللغوي والأخرى لم تستقبل. وكانت النتيجة أن المجموعة التي لم تستقبل تعليمات بشأن الشكل اللغوي ارتكبت أخطاء كثيرة على مستوى التراكيب خصوصا في تلك الحالات التي لم يتأثر المعنى بها. كما أشار الاختبار البعدي إلى فارق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استقبلت تعليمات حول الشكل اللغوي من حيث الدقة النحوية.

التفاعلية عبر التقنية والنمو اللغوي

من الملاحظ على هذه الدراسات التي ركزت على الدردشات الكتابية أن تناولها للهدف الرئيس من استخدام الدردشات الكتابية في بيئة تعلم اللغة الثانية، ونعني بذلك الاكتساب أو النمو اللغوي، محدود للغاية. من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الهدف دراسة دي لا فيونتي Fuente la de، (2002)، والتي بحثت النمو اللغوي على مستوى المفردات لمتعلمي الأسبانية لغة ثانية. قارنت الدراسة بين التفاعلات لمتعلمين وجها لوجه ومتعلمين عبر الدردشة الكتابية. وقد وجدت الدراسة أنه بالرغم من أن المتعلمين وجها لوجه تميزوا في الجانب الشفوي، فإن المجموعتين تميزتا في الجانب الكتابي. هناك أيضا دراسة شيكاري وتاهريرين Tahririan and Shekary، (2006) والتي أشارت إلى وجود ما يشير إلى تطور لغوي، وذلك من خلال النقاشات التي ركزت

على الشكل اللغوي في الدردشات الكتابية. أما دراسة سميث Smith (2005) فقد وجدت قلة في التصحيحات اللغوية في التفاعلات عبر الدردشات الكتابية مقارنة بتلك الملحوظة في التفاعلات المباشرة وجها لوجه. ويعلل Smith هذا الفرق الواضح إلى طبيعة الإنتاج اللغوي في الدردشات الكتابية الذي يعتريه غالبا التصويب الذاتي قبل أن يقوم المتعلم بإرسال ما كتبه، وهذا في النهاية يعني أن النقاشات التي تركز على التراكيب والشكل اللغوي تكاد تنعدم في النسخة الكتابية النهائية بين المتعلمين، إذ وجد الباحث في دراسته أن 90% من التصحيحات تتم بطريقة ذاتية أثناء كتابة المتعلم للدردشة، قبل أن يقوم بإرساله بوجه نهائي عبر زر إدخال (enter).

الخاتمة:

من الواضح أن هناك انتشارا كبيرا للبحوث والدراسات التي ترتكز على العنصر التفاعلي في مجال تعلم وتعليم اللغة الثانية، وذلك لأن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أهمية التفاعل ودوره الحيوي في اكتساب اللغة الثانية. ولهذا فعلى الرغم من أن الباحثين أمضوا ما يقارب الأربعين عاما في البحث حول الكثير من القضايا المتعلقة بالتفاعل واكتساب اللغة الثانية، إلا أن الميدان لا يزال خصبا وفي حاجة للمزيد من البحوث التي تناقش التفاعلية وتعلم اللغة من زوايا لا تزال الأبحاث فيها قليلة، كتلك التي تركز بشكل واضح ومباشر على العلاقة بين التفاعل والنمو اللغوي.

هناك أيضا عدد من المحاور الأخرى المهمة والتي ناقشها الباحثون في التفاعلية، كمحور المستوى اللغوي، ومحور آراء وتوجهات المتعلمين حول التفاعل والتعاون اللغوي، ولكن نظرا لضيق المساحة، لم نستطع التطرق إلى هذين المحورين في هذا الفصل.

غني عن القول أن هناك فقرا مؤسفا في الدراسات العربية التي حاولت البحث في التفاعلية واكتساب العربية لغة ثانية، إذ لا تزال معظم الدراسات العربية في هذا الميدان مقتصرة على الدراسات الاستطلاعية التي تحاول رصد المعنيين بتعلم وتعليم العربية لغة ثانية عن قضية ما حول تعلم اللغة، دون الدخول إلى القاعات الدراسية ورصد وتحليل ما يحدث في تلك القاعات من تفاعلات شفوية وتحريرية بين المتعلمين ومعلمهم أو بين المتعلمين أنفسهم لاكتساب اللغة العربية لغة ثانية.

المراجع

Alcon, E. (2002). Relationship between teacher-led versus learners' interaction and the development of pragmatics in the EFL classroom. International Journal of Educational Research, 37(3), 359-377.

Belz, J. A., & Müller–Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners: Negotiating German–American telecollaboration along the institutional fault line. The modern language journal, 87(1), 71-89.

Bradley, L., Lindström, B., & Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning in a wiki. ReCALL, 22(2), 247-265.

Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), Language Learning Tasks. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 23-46.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing. Essex: Pearson Education Limited.

Donato, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 284-302.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Emde, V., Schneider, J., & Kötter, M. (2001). Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs). The Modern Language Journal, 85(2), 210-225.

Fernández-García, M., & Arbelaiz, A. M. (2003). Learners' interactions: A comparison of oral and computer-assisted written conversations. ReCALL, 15(1), 113-136.

Fiori, M. L. (2005). The development of grammatical competence through synchronous computer-mediated communication. CALICO Journal, 567-602.

Foster, P., Ohta, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. Applied Linguistics, 26,3, 402-430.

Fuente, M. J. (2003). Is SLA interactionist theory relevant to CALL? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition. Computer Assisted Language Learning, 16(1), 47-81.

García Mayo, M. D. P., & Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes. Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda, 241-266.

Hamano-Bunce, D. (2011). Talk or chat. Chatroom and spoken interaction in a language classroom, 0951-0893.

Hatch, E. (1978). Acquisition of syntax in a second language. In J. Richards (Ed.), Understanding second and foreign language learning (pp. 34–70). Rowley, MA: Newbury House.

Hymes, D. (1972). The scope of sociolinguistics. Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics, 25, 313-333.

Jepson, K. (2005). Conversations—and negotiated interaction—in text and voice chat rooms.

Kost, C. (2011). Investigating writing strategies and revision behavior in collaborative wiki projects. CALICO Journal, 28(3), 606-620.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

Kung, S. C. (2004). Synchronous electronic discussions in an EFL reading class. ELT Journal, 58(2), 164-173

Lai, C., & Zhao, Y. (2006). Noticing and text-based chat. Language Learning and Technology, 10 (3), 102-120.

Lantolf, J., (2000). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.

Lee, J. (2000). Tasks and communicating in language classrooms. Boston: Mcgraw-Hill.

Loewen, S., & Wolff, D. (2016). Peer interaction in F2F and CMC contexts. Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda, 162-184.

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. Applied Linguistics,4, 126–141.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross-cultural perspective (pp. 39–52). Amsterdam: Benjamins.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. Language teaching, 46(1), 1-40.

Mayo, M. & Pica, T. (2000). Interaction among proficient learners: are input, feedback and output needs addressed in a foreign language context?. Studia Linguistica, 54(2), 272-279.

Newlands, A., Anderson, A. H., & Mullin, J. (2003). Adapting communicative strategies to computer-mediated communication: An analysis of task performance and dialogue structure. Applied Cognitive Psychology, 17(3), 325-348.

Nik, A., & Adams, R. (2009). TBLT and SCMC: How do students use communication strategies. Asian Journal of English Language Teaching, 19, 135-157.

Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Peterson, M. (2009). Learner interaction in synchronous CMC: A sociocultural perspective. Computer Assisted Language Learning, 22(4), 303-321.

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., Linnell, J. (1996). Language Learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? TESOL Quarterly, 30, 59-83.

Pilar, D., Mayo, G., & Pica, T. (2000). L2 learner interaction in a foreign language setting: Are learning needs addressed?. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 38(1), 35-58.

Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In R. Day (Ed.) Talking to Learn Conversation in Second Language Acquisition (pp. 200-222). Newbury House Publisher: Rowley: MA.

Rouhshad, A., & Storch, N. (2016). A focus on mode: Patterns of interaction in face-to-face and computer-mediated contexts. Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda, 267-289.

Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. Studies in Second Language

from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed), Sociocultural Theory and Second Language Learning (pp.245–59). Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. Language teaching research, 11(2), 121-142.

Yilmaz, Y. (2011). Task Effects on Focus on Form in Synchronous Computer, Mediated Communication. The Modern Language Journal, 95(1), 115-132. Chicago.

المدخل النفسي اللغوي في اكتساب اللغة الثانية

Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition

د. غسان بن حسن الشاطر[1] عبدالحكيم قاسم[2]

ملخص

يتعرض الفصل الحالي إلى أبرز جوانب علم اللغة النفسي في اكتساب اللغة الثانية، ابتداء من نشأته وأبرز منظريه ومدارسه، ومرورا بأبرز ما تناولته تلك المدارس من آراء وأفكار تبين آلية معالجة اللغة الثانية والعناصر الداخلية والخارجية التي تساعد أو تعيق اكتسابها.

ومن أبرز المذاهب التي يناقشها هذا الفصل، (١) معالجة اللغة الثانية، (٢) التوالي في اكتساب اللغة الثانية، (٣) نموذج المنافسة الموحد في معالجة اللغة، (٤) نظرية المعالجة، (٥) الملاحظة والوعي في اكتساب اللغة الثانية.

Abstract

This chapter aims at presenting a general brief of Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition (L2) including historic introduction of its development and founders. The chapter also sheds light on the main factors that this field focuses on to explain

١- أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، جامعة نزوى – سلطنة عمان،
٢- رئيس قسم الدراسات العربية، جامعة ديكن – أستراليا

the mechanism of L2 acquisition and the main external and internal factors that discourage or encourage learners' acquisition of an L2. The main approaches that this chapter discusses are: (1) L2 Processing, (2) Frequency in L2 Acquisition, (3) The Unified Model, (4) Processability Theory, and (5) Attention and Awareness in L2 Acquisition.

مقدمة

يعتبر الألماني ولهلم وندت (Wilhelm Wundt، 1832-1920)، مؤسس علم اللغويات النفسية المعاصر (بلومنثال، Blumenthal, 1970). وصف وندت فهم وإنتاج اللغة بشكل عام بأنها نشاطات معرفية تؤدي إلى إنتاج المتحدث لمجموعة من الأصوات تشكل في مجموعها اللغة. وقد مهدت دراسات وندت إلى ما يسمى في الوقت الحالي علم اللغة النفسي (Psycholinguistics) (غاس و مكيي، Gass & Mackey, 2012) الذي يعنى بشكل رئيس بدراسة آلية معالجة الذهن البشري للغة.

عند الحديث عن معالجة اللغة تبرز مدرستان رئيستان يشار إليهما غالبا بالشكلية والوظيفية. وكما تشير الأسماء، فإن الاختلاف بين هاتين المدرستين يتعلق بنهجها تجاه العلاقة بين الشكل والوظيفة. ويؤمن أصحاب المدرسة الشكلية باستقلالية وفطرية الأشكال اللغوية. وبحسب أصحاب هذه المدرسة، فإن الأشكال اللغوية مستقلة بغض النظر عن الوظائف التواصلية. في المقابل، يرى أصحاب المدرسة الوظيفية أن اللغة يحكمها العقل البشري وأن أشكال اللغة تخرج من الضغوط الوظيفية. ويؤمنون بأن القيود الوظيفية تحدد أشكال اللغة بشكل متزامن ومتوال (غيني و هاغاني، Ghaemi & Haghani, 2011).

يشكل علم اللغة النفسي أنموذجا واضحا لتداخل المجالات العلمية المختلفة؛ حيث يجمع بين علم اللغة وعلم النفس، وهذه ظاهرة أدت مؤخرا إلى تطور البحث العلمي في مجال اكتساب اللغة الثانية حيث لم يقتصر هذا التداخل على علم اللغة وعلم النفس، وإنما ضم أيضا تداخل علم اللغة مع علوم أخرى، مثل: النظريات اللغوية (theoretical linguistics)، وتاريخ اللغويات (historical linguistics)، وعلم اللغة العصبي (neurolinguistics)، وعلم الأمراض اللغوية (language pathology)، وعلم اختبارات اللغة (language testing)، وعلم الاجتماع (sociology) (برل، Brill, 2010).

ولعل أقرب هذه المجالات إلى علم اللغة النفسي هو علم اللغة العصبي حيث وضعتهما غاس في كتابها "دليل روتلدج في اكتساب اللغة الثانية"، (The Routledge Handbook of Second Language Acquisition, Gass & Mackey, 2012) في فصل واحد. وقد ذكرت غاس عددا من المذاهب في علم اللغة النفسي من أبرزها: (١) معالجة اللغة الثانية، (٢) الاتجاه القائم على أساس التوالي (التعاقب) في اكتساب اللغة الثانية ، (٣) نموذج المنافسة الموحد، (٤) نظرية المعالجة، (٥) دور الانتباه والوعي في اكتساب اللغة الثانية.

وسوف يعرض هذا الفصل هذه المذاهب بشكل موجز وبحسب ما يقتضيه واقع الحال، ابتداء من المعالجة الذهنية للغة الثانية، ومرورا بانتظام توالي تعرض مكتسبها لأشكال لغوية مختلفة وما لذلك التوالي من أثر على اكتسابها، إضافة إلى دور تنافس التراكيب اللغوية في اكتسابها، وانتهاء بدور التعليم المقصود في تحفيز وعي المتعلم وإثارة انتباهه.

أولا: معالجة اللغة الثانية

إن مصطلح «معالجة اللغة الثانية» مصطلح محوري في علم اللغة النفسي، ويبحث في اكتشاف الإجراءات التي يتخذها الذهن في إنتاج وفهم اللغة تحت ظروف مختلفة (إيرفن ترب، Ervin-Tripp & Slobin, 1966; هارلي، Harley, 2008). ويركز الباحثون في هذا الجانب على إنتاج اللغة وفهما في الواقع، وعلاقة ذلك بطريقة تعلم لغة ثانية بما فيه من آليات وإجراءات.

هذا وقد اجتهد الباحثون في دراسة آلية معالجة اللغة الثانية ابتداء من كاتل، Cattell 1988م)، الذي افترض أن متحدثي لغتين ما أبطأ في ربط المفردات بالمفاهيم الخاصة باللغة الثانية منهم في اللغة الأولى، وأنهم أبطأ أيضا في ترجمة المفردات من اللغة الأولى إلى الثانية منهم في ترجمتها من اللغة الثانية إلى الأولى، مما جعله يستنتج أن معالجة اللغة الثانية عادة ما تكون أبطأ من معالجة اللغة الأولى (Gass & Mackey, 2012, p. 180).

اعتبرت هذه التجارب التي قام بها كاتل مقدمة لما سمي فيما بعد بـ « Semantic priming»، وهو تكون طبقات أو شرائح دلالية متعلقة بالمفاهيم والمفردات تشكل في مجموعها لغة متحدث (مكتسب) اللغة الثانية وتبين كيف ينظم ذلك المتعلم مفردات ومفاهيم اللغة الثانية التي يتعلمها.

تطور الأمر فيما بعد من دراسة تكوين الطبقات الدلالية عند كاتل إلى دراسة الفرق بين التجميع والتنسيق في أنظمة المعالجة ثنائية اللغة التي قادت بدورها إلى ما يعرف اليوم بـ « cognitive approaches»، أو المذاهب / المسالك المعرفية (إيرفين و أوسجود، Ervin & Osgood, 1954)، حتى وصلنا في وقتنا الحاضر إلى تغطية البحث العلمي لمعظم جوانب معالجة اللغة الثانية، بما في ذلك تحليل معالجة الجملة في اللغة الثانية بما يعرف بـ « cue-based memory retrieval»، أو استحضار الذاكرة المبني على الإشارات عند (كاننجز، Cunnings 2016)، الذي يعيد معالجة الجملة في اللغة الثانية إلى الإشارات التي تثير الذاكرة وتحفزها لاستحضار المفردة، أو المفهوم، أو القاعدة، ويرى أن هذه الإشارات تتغلب على الموجهات النحوية للنص السليم، وهي مسؤولة بالدرجة الأولى عن إنتاج الجملة في اللغة الثانية (أنتون، و لارا، و كولن، Anton, Lara, & Colin, 2016). إضافة إلى غيرها من جوانب معالجة اللغة الثانية، مثل: (١) الجوانب اللغوية بما في ذلك الأصوات، والنحو، والدلالة المعجمية، والمفردات، والنصوص، و (٢) الجوانب اللغوية المهارية بما في ذلك المهارات اللغوية الأربع، و (٣) الجوانب النفسية بما في ذلك: علاقة اللغة بالمشاعر، ونمو المعرفة، والتفكير، والانتباه والتلقائية، والذاكرة، والشيخوخة (Gass & Mackey, 2012, p. 181).

وتجدر الإشارة هنا إلى عدد من أبرز الباحثين في هذا الإطار ابتداء بـ «كراشين في «أنموذج الرقابة «Monitor Model»، الذي حدد فيه خمس فرضيات لاكتساب اللغة الثانية (S. Krashen, 2013; S. D. Krashen et al., 1977)، ولفلت (Levelt, 1989, 1999) الذي تحدث عن المعالجة الذهنية للكلام، وقدم أنموذجا يشرح فيه مراحل إنتاجه، ومكلولن (McLaughlin, 1990) الذي قدم تفسيرا لمراحل اكتساب اللغة الثانية عبر نظرية التلقائية «Automaticity»، وكلاسن (Clahsen, 1991) واستراتيجيات المعالجة، وبنامين (Pienemann, 2005) الذي قدم نظرية على درجة عالية من النضوج في تفسير مراحل اكتساب اللغة الثانية، وشروطها.

ثانيا : مذهب التوالي في اكتساب اللغة الثانية

يناقش هذا القسم من الفصل التردد المنتظم (التوالي) بين ثنائيات متعلقة بنمو اللغة، مثل: التفكير والأصوات، والشكل (القاعدة اللغوية) والأصوات، وتسلسل المفردات والذاكرة، والشكل (القاعدة) والمعلومة (الدلالة)، وقد رُبطت هذه الثنائيات بأسس ذهنية ثلاثة رئيسة شكلت مدخلا إلى اختبار النمو اللغوي بشكل تجريبي، هذه الأسس الثلاثة التي تؤثر في المعرفة إجمالا، والمعرفة اللغوية خصوصا، هي: (١) التوالي/ التردد (Frequency)، و (٢) الحداثة (Recency)، و (٣) السياق (Context) (Gass & Mackey, 2012, pp. 193-195).

فعلى سبيل المثال تعكس الأصوات تفكير الإنسان على شكل لغة، ولكن السياق يلعب دورا في صقل تلك الأصوات ويتدخل في طريقة نطقها وترتيبها على شكل تفاعل متعاقب بين هذه الأصوات والأفكار من جهة، والسياق من جهة أخرى، حتى يصل المتحدث إلى التوليفة الصوتية الملائمة للغة والسياق معا (إلس و كولنز، Ellis & Collins, 2009)، وينطبق هذا على الشكل النحوي أيضا، مثل: الضمير المنفصل، والدلالة، فعندما يقول أحدهم:[هو مُدرسة]، يظهر في كلامه مخالفة لقواعد اللغة السليمة، ويؤدي هذا التفاعل المتوالي بين استخدام القاعدة (الشكل): [هو مدرسة]، إلى وصول المتحدث إلى الشكل اللغوي السليم لهذه العبارة: هو مدرس، وهكذا.

عليه فإن التعلم والذاكرة والإدراك تتأثر جميعها بالتوالي في الاستخدام، فكلما زاد الاستخدام، قويت الذاكرة، وأصبح استحضار المعلومات أسهل. وبالمنطق نفسه نجد أن ما نستخدمه مؤخرا، يكون أقوى في ذاكرتنا، ونستحضره بشكل أسهل، وأخيرا كلما استخدمنا لغة في عدد أكبر من السياقات، ازدادت قدرتنا على تذكر تلك اللغة، وأصبحنا أكثر طلاقة في استخدامها، بمعنى آخر كلما زادت ممارستنا تحسن أداؤنا (Gass & Mackey, 2012, p. 195). هذه المتوالية تفسر نمو قدراتنا اللغوية من منطلق لغوي ذهني/ نفسي، وتبين أن تكرار استخدام اللغة في سياقات مختلفة، يؤدي إلى زيادة طلاقتنا في استخدام تلك اللغة، وكلما كان استخدامنا لتلك اللغة أحدث زادات أيضا طلاقتنا في استخدامها بسبب حداثة عهدنا بها؛ مما يقوي فرصة تذكرها.

وقد تنامى الاقتناع بمدى أثر التوالي في معالجة اللغة ونموها على مدى العقود الست الماضية، بما في ذلك مستويات مختلفة من الجوانب اللغوية الصوتية، والنحوية، والمعجمية، والصرفية، وغيرها (Ellis & Collins, 2009). مما أدى إلى ظهور مسالك مختلفة تعنى ببيان أثر هذا التوالي في معالجة اللغة من أبرزها: (١) النماذج الارتباطية والإحصائية (connectionist and statistical models)، و (٢) أنموذج المنافسة لتعلم اللغة ومعالجتها (competition model of language learning and processing)، و (٣) إعادة ظهـور الاهتـمام (re-emergence of interest)، و(٤) التوالي والتكرار (frequency and repetition)، و (٥) المعرفة المحتملة وفهم اللغة وإنتاجها (probabilistic knowledge and language comprehension and production)، و (٦) تحليل الحزم البيانية (corpus analysis) (Gass & Mackey, 2012, p. 196).

ولا شك في أن ظهور هذه الاتجاهات في تفسير معالجة اللغة وتناولها لعدد من الجوانب اللغوية المتعلقة بعناصر اللغة، مثل: المفردات، الأصوات، النحو، الثقافة، أو مهاراتها، مثل: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، قاد (ظهور تلك الاتجاهات) إلى نمو التجارب العملية التي اختبرت النظريات التي تبنتها الاتجاهات سابقة الذكر. ركزت هذه الدراسات في معظمها على التعلم، وتبنت الفكرة القائلة بأن زيادة التواصل اللغوي تؤدي إلى زيادة التعلم والاكتساب بالضرورة (بكنر وآخرون، Beckner et al., 2009). وهو ما عرف بشكل عام بنظرية البناء (Constructions)، وهو مصلح مستخدم في اللغويات المعرفية (Cognitive Linguistic) يعنى بشكل رئيس برسم خارطة العلاقة بين الشكل اللغوي والمعنى (form-meaning mappings) الذي حدد معالمه الخطاب المجتمعي وظهر على شكل معرفة لغوية في ذهن المتعلم (Gass & Mackey, 2012, pp. 196-197).

ذكر غاس ومكيي أن موجهات التعلم تشمل أربعة عناصر رئيسة، هي: (١) توالي المدخلات، (٢) الشكل اللغوي، (٣) الوظيفة (وظيفة الشكل اللغوي)، (٤) التفاعل بين العناصر الثلاثة معا (Gass & Mackey, 2012, p. 198).

مما سبق يتضح أن تعزيز العمليات الذهنية المسؤولة عن معالجة اللغة، مثل: التذكر، والاستيعاب، والإنتاج، عن طريق التكرار، والممارسة، وبشكل متوال يؤدي إلى تعزيز اكتساب اللغة الثانية لدى متعلمها، وليس هناك طريقة أفضل من الاعتماد على السياق التواصلي الاجتماعي في تغذية تلك المتوالية وتوجيهها نحو تعلم فاعل مبني على أسس سليمة في معالجة اللغة المتعلمة.

ثالثا: نموذج المنافسة الموحد في معالجة اللغة

نشأ هذا النموذج في بداية ثمانينيات القرن الماضي باسم «نموذج المنافسة»، وركز في بداية ظهوره على تفسير ظاهرة معالجة اللغة، وعلى كيفية تأثر معالجة النحو باللغة نفسها (غيمي و هاجاني، Ghaemi & Haghani, 2011, p. 195)، ويعتمد على أربعة مؤشرات: مؤشرين متعلقين بقواعد اللغة، هما: (١) ترتيب الكلمات، و (٢) توافق العلامات (مثل: التوافق في الجنس: جلس أحمد، و جلست سعاد)، ومؤشر الصوت (مثل: النبر أو التغيم أو نطق الحروف)، ومؤشر الدلالة. ومن أبرز ما تقوم به هذه المؤشرات هو الربط بين مستوى الشكل اللغوي ومستوى الوظيفة اللغوية (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 195).

طور مكويني (MacWhinney, 2005) النموذج ليتناول اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية بشكل عام في ما عرف وقتها بـ «نموذج المنافسة الموحد» (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 197) الذي يندرج ضمن المدرسة الوظيفية. يشير نموذج المنافسة الموحد إلى أن أشكال اللغة المختلفة هي في خدمة الوظائف التواصلية، وتعتمد هذه الأشكال أيضا على ما ذُكر سابقا حول التوالي والمدخلات اللغوية (Gass & Mackey, 2012, p. 212; Ghaemi & Haghani, 2011, p. 194).

وعلى الرغم من أن النقاش الرئيس في هذا النموذج يتمحور حول فكرة مفادها أن آلية تعلم اللغة الأولى تندرج ضمن آلية تعلم اللغة الثانية (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 197)، إلا أنه يوضح أنه لا يمكن اعتبار اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية واحدا، ويحدد ثلاثة فروق رئيسة بين الاثنين؛ الفرق الأول: في اكتساب اللغة الأولى يتعلم الأطفال اللغة ويتعرفون في الوقت نفسه على العالم المحيط بهم، بينما في اللغة الثانية

فإن البالغين المتعلمين للغةٍ ثانية يعرفون العالم بشكل جيد، الفرق الثاني: يعتمد الأطفال على ذهن صاف مطواع ليس مزحوما بمهام أخرى، بينما على متعلمي اللغة الثانية الاعتماد على ذهنية مزحومة بمهام اكتساب اللغة الأولى، الفرق الثالث: يمكن للرضع الاعتماد على نظام مكثف من الدعم الاجتماعي ممن يقدمون لهم الرعاية، بينما يكون متعلمو اللغة الثانية مشغولين بمهام اجتماعية وعملية متعلقة باللغة الأولى تبعدهم إلى حد ما عن التركيز على مهام اللغة الثانية (Gass & Mackey, 2012, p. 211). وعلى الرغم من ذلك فقد تولد اعتقاد لدى منظري هذا النموذج بأنه يفسر اكتساب اللغة بشكل عام، سواء كانت اللغة الأولى أو غيرها (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 197).

أما الفكرة الرئيسة التي يقدمها هذا النموذج فتقوم على أن معالجة اللغة تعتمد على نشاط تنافسي تكاملي يحدث بين المفردة المعجمية، وما يرتبط بها من معان وأصوات، وبين المفردات المعجمية الأخرى، وضمن هذا المفهوم فإنه وأثناء معالجة الجملة تنشأ علاقة بين المفردات المعجمية التي تكونها بحيث تضع كل مفردة معجمية توقعات حول المفردات المعجمية الأخرى فيها (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 195).

هذا المفهوم الذي يركز على التنافس بين مكونات الجملة الواحدة في أثناء معالجتها وإنتاجها، وما ذكر سابقا حول الفروق في معالجة اللغة الأولى ومعالجة اللغة الثانية، وما ذهب إليه عدد من الباحثين إلى أنه وعلى الرغم من اختلاف معالجة اللغة الأولى عن معالجة اللغة الثانية، إلا أن هناك أيضا توافقا في معالجة اللغتين (الأولى والثانية)، مثل: إنتاج الكلام على شكل كلمات، و معرفة معاني الكلمات في اللغة، و ربط المفردات بالنظام النحوي والصرفي لإنتاج لغة سليمة، وغيرها. هذه العناصر الثلاثة: (١) التنافس بين المكونات، و(٢) الفرق في المعالجة، و (٣) التوافق في الوظائف، أبرزت الحاجة إلى ظهور ما يسمى بنموذج المنافسة الموحد، الذي يرى أن نظام معالجة اللغة في اللغة الأولى مستقل عن نظام معالجتها في اللغة الثانية، إلا أن نظاما واحدا يجمع النظامين يُعنى بالتفريق بين ما هو متشابه وما هو مختلف بينهما، ويُعنى أيضا بالعلاقة بينهما التي تؤثر في معالجة اللغة الثانية، مثل: أثر اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية، فبعضهم توصل إلى نتيجة مفادها أنه لا يمكن بل ربما من المستحيل تطوير نموذج لمعالجة اللغة الثانية دون الأخذ بعين الاعتبار بنية الجملة في اللغة الأولى، وهكذا (Gass & Mackey, 2012).

ويعتقد منظرو هذا النموذج بأن تعلم اللغـــة متأثر بثلاثة مكـــونات، هـــي: (١) التكتل[1]، و (٢) الرموز، و (٣) الصدى. وفي هذا النموذج يكون التعلم نتاجا لمتوالية تشبه الصدى تعتمد على التخزين المؤقت، والتكتل، والدعم من أجل تكوين خرائط لغوية جديدة؛ بحيث يختار المعالج الأنماط المتسقة في الذاكرة المؤقتة لتكون مدخلا للتعلم (التخزين المؤقت)، وبحسب النموذج أيضا هناك مكونان لنظرية تنافس الرموز في تعلم اللغة الثانية: النقل (transfer، من اللغة الأم)، وتفاعل الرموز (code interaction)، والتي تشمل عمليات اختيار الرموز والتبديل والدمج، وتكون متوالية الصدى هنا مسؤولة عن تفعيل مشترك للرموز عند متعلمي اللغة الثانية أو ثنائيي اللغة (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 198).

أما التكتل فيساعد المتعلم على دمج وحدتين لغويتين تأتيان في العادة معا (مثل: عبارة السلام عليكم)، ويستخدمها على أنها وحدة واحدة، وفي هذه الحالة لا يحتاج المتعلم إلى التفكير في القضايا النحوية المتعلقة بهذا التعبير على سبيل المثال، فهو يتعلم التعبير على أنه وحدة واحدة بمكوناته جميعها كما هي، دون الحاجة إلى معرفة تفاصيل لغوية قد تكون أكثر تعقيدا مما يمكنه تعلمه (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 198).

هذا وقد أيدت الدراسات التجريبية ما ذهب إليه أصحاب هذا الاتجاه من أن تعلم اللغة الثانية يبدأ بعملية النقل من اللغة الأولى، حيث يعتبر نموذج المنافسة الموحد أن تعلم اللغة الثانية هو عملية اكتساب مؤشرات تعتمد بشكل رئيس على النقل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية (Ghaemi & Haghani, 2011, p. 199)، ثم تحدث المنافسة بين المكونات اللغوية في عملية تفاعل بين الرموز اللغوية التي تعتمد على عوامل في استحضار المفردة أو العبارة، أبرزها: الترميز، والتكتل، ومتوالية الصدى، والمؤشرات.

١- يقصد بالتكتل هنا اكتساب عبارات كاملة كما هي، مثل: الحمد لله، أو إن شاء الله؛ بحيث يكتسبها المتعلم باعتبارها وحدة لغوية واحدة، دون القدرة على تحليلها لغويا، أو معرفة تفاصيلها.

رابعا: نظرية المعالجة

تعد نظرية المعالجة (Processability Theory)، لمنفرد بنمن (Pienemann, 1998, 1999, 2005)، واحدة من أبرز النظريات الذهنية اللغوية التي تسعى إلى فهم وتفسير طبيعة اكتساب اللغة الثانية في عدد ليس بقليل من اللغات؛ حيث شكلت مذهباً بحثياً تفسيرياً متسماً بقواعد وأسس بحثية يدعى بالإنجليزية (Processability Approach)، أو ما يمكن التعبير عنه بالعربية بـ «مذهب المعالجة».

يرتكز هذا المذهب إلى دعائم نظرية وأخرى تجريبية، أما الجزء النظري منه فيعتمد اعتمادا رئيسا على النظريات المعرفية (Cognitive) في التعلم عموما، والنظريات المعرفية في اكتساب اللغة الثانية خصوصا (ديكايسر، DeKeyser, 2003; جفز، Juffs, 1996; S. Krashen, 2013; McLaughlin, 1990)، ويعتمد على نظريات تفسير إنتاج الكلام، ومن أبرزها نظرية لفلت (Levelt, 1989, 1999)، وعلى نظرية النحو المعجمي الوظيفي (Lexical Functional Grammar)، لبرزنن (Bresnan, 2001; Dalrymple, 2001)، التي طبقت في دراسات تجريبية أجريت بداية على اكتساب اللغة الألمانية الثانية لغير الناطقين بها، ثم توسعت لتشمل عدداً لا بأس به من اللغات، والتي منها: العربية، والإنجليزية، واليابانية، والصينية، والإيطالية، والسويدية، والصربية، وغيرها (الشاطر، Al Shatter, 2011). ومما يجدر ذكره هنا هو أن هذه النظرية تكتسب أهمية خاصة في تصميم وتطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية عموما ومناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، التي تفتقر إلى أسس نظرية أو علمية واضحة.

صنفت نظرية المعالجة التراكيب اللغوية المختلفة إلى خمس مراحل تطورية تراكمية تصاعدية؛ تبدأ باللفظة المجردة الخالية من أية خصائص نحوية أو صرفية ، وتنتهي بالنص (ديبازو، Di Biase, 2002)، ووضعت قواعد رئيسة في اكتساب اللغة الثانية من أبرزها: (١) أن متعلم اللغة الثانية يكتسب فقط ما هو مهيأ ذهنيا لاكتسابه، (٢) لا بد للمتعلم من المرور بمراحل الاكتساب بترتيب تصاعدي دون القفز عن مرحلة إلى أخرى (Pienemann, 1999).

وقد ميزت نظرية المعالجة كل مرحلة بقياس كثافة التبادل للخصائص والصفات اللغوية فكلما زادت كثافة التبادل وتوسعت حدوده (داخل وحدة لغوية، أو بين

وحدتين، أو بين تعبيرين، أو بين جملتين) ارتفع التركيب في سلم الاكتساب، وذلك من منظور زمني أولاً (وقت الاكتساب) (Pienemann, 2005)، ومنظور لغوي اعتمدت فيه النظرية على نظرية نحوية وظيفية رياضية تمكن الباحثين من تحديد مستوى العلاقة بين التراكيب اللغوية تدعى نظرية النحو الوظيفي المعجمي لبرزنن أو (Lexical Functional Grammar (LFG)) بالإنجليزية (Bresnan, 2001).

ويوضح الجدول الآتي المقتبس من دراسة الشاطر (2017)، هذه المراحل الخمس مع أمثلة عليها من اللغة العربية:

المستوى	المرحلة	أمثلة من التراكيب	مثال لغوي	مستوى العلاقة
٥	النص	صلة الموصول	كتب الكاتب الرسالة التي أثارت جدلاً.	علاقة خارجية، بين جملتين توسطتهما أداة ربط (الاسم الموصول).
٤	الجملة	الجملة الاسمية الجملة الفعلية	كاتب الرسالة مشهورٌ. كتب الكاتب الرسالة.	علاقة بينية (بين مركبين داخل جملة واحدة)
٣	المركب	الصفة والموصوف الإضافة	كاتبٌ مشهورٌ كاتب الرسالة	علاقة داخلية (بين وحدتين داخل مركب)
٢	الفئة	لفظة مصنفة	تكتب	لفظة بخصائص صرفية أو نحوية
١	اللفظة	لفظة مجردة	كتابة	لفظة مجردة من الخصائص (تقريبا)

جدول (١): مراحل النمو اللغوي في العربية

بالنظر إلى جدول ١، نجد أن متعلم اللغة الثانية يبدأ باكتساب الألفاظ المجردة من الخصائص ثم الفئة (فعل، اسم، حرف)، ثم المركبات غير المكتملة، مثل: الإضافة، ثم الجمل المكتملة، ثم النص.

هذا وقد نالت هذه النظرية اهتمام الباحثين الذين أجروا تجارب لإثبات صحتها على عدد لا بأس به من اللغات منها العربية (Al Shatter, 2008, 2010, 2011)، والصينية

(زانغ، Zhang, 2005)، واليابانية (كوجوكي، Kawaguchi, 2005)، والإيطالية (Di Biase, 2002)، والسويدية (هاكنسون، Håkansson, 2002)، وغيرها (Al Shatter, 2011, pp. 130-133).

خامسا: الملاحظة والوعي في اكتساب اللغة الثانية

يمكن الاعتماد على آلية إثارة انتباه المتعلم لشكل لغوي ما في تفسير بعض الظواهر التي تلاحظ لدى متعلمي اللغة الثانية، مثل: ظاهرة الاختلاف في دقة وسلامة المنتج اللغوي، أو الاختلاف في الطلاقة، أو الاختلاف في مستوى اللغة (Gass & Mackey, 2012, p. 247).

وينظر إلى إثارة الانتباه على أنه تَقصُّد حث المتعلم على ملاحظة مدخلات اللغة الثانية المستهدفة في التعليم، والاعتماد على توعيته بالعناصر اللغوية، مثل: المفردات، النحو، الثقافة، وغيرها، من أجل تحقق اكتساب أفضل لتلك اللغة، وزيادة فاعلية التدريس (Gass & Mackey, 2012, p. 247).

إلا أن إثارة انتباه المتعلم لمدخلات التعلم لا تكفي بحد ذاتها لتحقق الاكتساب، وإنما على ذلك المدخل أن يكون قابلا للاكتساب، فمجرد توافر المدخل، وإثارة انتباه المتعلم له لا تعني بالضرورة تمكنه من اكتسابه، لأن الشرط الأبرز هنا هو قابلية ذلك المدخل للاكتساب (S. Krashen, 2013; Pienemann, 2005).

آخذين في عين الاعتبار ملاءمة المدخل لشروط التعلم الجديد؛ حيث أثبتت الدراسات التجريبية وشبه التجريبية أن للملاحظة دورا بارزا في اكتساب اللغة الثانية، وأن التعلم الواعي المقصود أكثر تأثيرا في اكتساب اللغة الثانية من التعلم الضمني غير المقصود (Ellis, 2013, p. 378)، ومن ذلك تركيز التعلم على شكل من الأشكال النحوية على سبيل المثال (Di Biase, 2002)، وتعلم الكلام، والصرف، والمفردات، والدلالات، وأنماط التراكيب اللغوية، والأسالب اللغوية، و الكتل اللغوية (Ellis, 2013, p. 367).

وتجدر الإشارة هنا إلى الدور الكبير الذي يلعبه إدراك المتعلم لتفاصيل اللغة التي يتعلمها، فتكوُّن اللغة الثانية لديه يعتمد بشكل كبير على مدى ملاحظة لمكونات اللغة

المتعلمة، ويعتمد أيضا على ممارسته الواعية لمهاراتها وعناصرها؛ بحيث يستخدمها في سياقات ومواقف حقيقية مدركا سلامة ما ينتجه من كلام من حيث الدلالة، واللغة، والاختيار الأمثل للوحدات المكونة للعبارات والجمل في كلامه (Ellis, 2013, p. 368).

أما أبرز العوامل التي تزيد من قدرة متعلم اللغة الثانية على ملاحظة ما يتعلمه ومن ثم استخدامه استخداما سليما فهو عامل التكرار، ويظهر هذا التكرار في: (١) تكرار تعرف المتعلم إلى المكونات اللغوية المختلفة للغة الثانية، وأشكالها النحوية والصرفية في مقابل وظائفها اللغوية التواصلية، و (٢) تكرار تعرض المتعلم لهذه الأشكال اللغوية، وفي سياقات لغوية مختلفة، و (٣) توزيع انتشار الألفاظ ونسبة تكرارها، وهنا فإن متعلم اللغة من غير الناطقين بها يكتسب التراكيب التي تأتي أولا، وتكون نسبة تكرارها أكبر في المدخل اللغوي الذي يتعرض له، (٤) الحداثة: كلما كان تعرض المتعلم للتركيب أحدث وزادت نسبة تعرضه له، اكتسبه بشكل أفضل؛ بمعنى آخر فإن الاكتساب يحدث فورا بعد تعرض المتعلم للتركيب، إلا أن تكرار ذلك التركيب يشكل طبقات من التعلم يبنى بعضها على الآخر تؤدي إلى اكتساب أفضل (Ellis, 2013, pp. 369–371).

في المقابل فإن المبالغة في اللغة المقدمة لمتعلم اللغة الثانية في التعلم المقصود سيؤدي إلى عدم اكتساب التراكيب اللغوية الزائدة، ومن ذلك المبالغة في عرض القواعد اللغوية التي لن تفيد في مساعدة المتعلم على فهم المعنى (Ellis, 2013, p. 373). ومن هنا يجدر بنا التطرق إلى الجدل الدائر حول دور التعلم المقصود في مقابل التعلم الضمني، ففي التعلم المقصود يختار المدرس الشكل اللغوي، ويتعمد تدريسه للطالب بشكل مباشر، أما في التعلم الضمني فإن المدرس يعمد إلى الاعتماد على استنتاج المتعلم بنفسه لذلك الشكل اللغوي، دون التركيز عليه بشكل خاص وإثارة انتباهه له.

وقد تباينت الآراء في أي النوعين من التعلم (المقصود والضمني)، أكثر فائدة في اكتساب اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال يرى كراشن أن التعلم المقصود لا يفيد في تعلم القواعد اللغوية، لأن التعلم عنده يحدث ضمن عملية اكتساب طبيعية، ويكون دوره تصويب الاكتساب الخاطئ فقط، وليس إحداثه (S. Krashen, 2013)، وهذا هو مبدأ أتباع المدرسة الفطرية في اكتساب اللغة الثانية بشكل عام، وأبرز منظريهم تشومسكي (Chomsky, 1977, 2006). أما أتباع المدرسة السلوكية فيرون أن التعلم المقصود

عبر المثير والاستجابة هو أساس اكتساب اللغة الثانية، ويستدلون على ذلك بأن متعلم اللغة الثانية في بلد ما لا تتكلمها لا يتعرض لتلك اللغة إلا في غرفة الصف وعبر التعلم المقصود فقط، وعليه فكيف يكون التعلم الضمني هو الأساس في اكتساب تلك اللغة الثانية (سكنر، 1976 ,Ellis, 2013; Skinner).

ليس من السهل حسم الأمر بين المدرستين (الفطرية والسلوكية)، لكن مدرسة ثالثة تجمع بينهما تسمى التفاعلية (Interaction Hypothesis)، وضحت أن اكتساب اللغة الثانية ينتج عن التفاعل بين متعلم اللغة الثانية والبيئة المحيطة به، فعلى سبيل المثال: في حوار بين متحدث أصلي للغة ما ومتحدث من غير الناطقين بها، فإن أثر التفاعل بينهما على تعديل لغة مكتسب اللغة من غير الناطقين بها أكبر من أثر ما يسمعه غير الناطق بتلك اللغة من المتحدث الأصلي ويشكل مدخلا لتعلم جديد، بمعنى آخر يرى بعض الباحثين أن مكتسب اللغة الثانية يجري تعديلات أكبر فيما ينتجه من تلك اللغة الثانية إذا دخل في حوار مع متحدث اللغة الأصلي، بينما تكون نسبة التعديلات التي يجريها على لغته بسبب الاستماع إلى لغة المتحدث الأصلي دون تفاعل أقل (,Menezes 2013)، وهنا نجد أن الفرضية التفاعلية تركز على طريقة اكتساب اللغة الثانية وهي التفاعل، ولكنها لا تميز بين تفاعل يحدث في غرفة الصف (تعلم مقصود)، وآخر يحدث خارجها (تعلم ضمني)، والسبب في ذلك يعود إلى أن أتباع هذه المدرسة يؤمنون بأثر الجانب الفطري وأثر الجانب السلوكي في الوقت نفسه على اكتساب اللغة الثانية.

الخاتمة

مما سبق يتضح أن علم اللغة النفسي يساهم مساهمة كبيرة في فهم وتفسير اكتساب اللغة الثانية وإنتاجها، سواء كان ذلك عبر النظريات التي درست آلية عمل الذهن البشري في اكتساب وإنتاج اللغة الثانية، أو التجارب التي أجريت لفحص تلك النظريات وتطويعها لخدمة الواقع العملي. ويتضح لنا أيضا أن علاقة هذا العلم بتعليم اللغة الثانية تبرز في عدة جوانب بعضها يركز على معالجة اللغة الثانية في الذهن البشري، وبعضها يركز على دور تكرار تعريض مكتسب اللغة الثانية للشكل اللغوي، ودور ذلك التكرار في اكتساب اللغة الثانية، وبعضها يتحدث عن نشاط تنافسي بين الأشكال اللغوية يجري في ذهن مكتسب اللغة الثانية، وما له من أثر في اكتساب تلك اللغة.

وتركز جوانب أخرى من هذا العلم على تفسير مراحل اكتساب ونمو الأشكال اللغوية لدى مكتسب اللغة الثانية، وتضع شروطا وقوانين تحكمها من أبرزها نظرية المعالجة، وأخيرا فإن هذا العلم لا يغفل الحديث عن دور إثارة انتباه ووعي المتعلم في اكتساب اللغة الثانية.

الجدير بالذكر هنا أنه وعلى الرغم من حداثة هذا العلم، إلا أن انتشارة في أواخر القرن الماضي وبدايات القرن الحالي آخذ في التسارع، ومن أدلة ذلك عدد المدارس والمذاهب التي تفرعت منه بهدف دراسة وتفسير اكتساب اللغة الثانية، وعلى الرغم من ازدياد الاهتمام بهذا العلم وما يقدمه من أدوات مفيدة ومهمة في دراسة وتفسير اكتساب اللغة الثانية، إلا أننا نلاحظ أن عدد الدراسات العربية التي تعتمد هذا المذهب في بحثها يكاد يعد على أصابع اليد الواحدة.

هذه دعوة من الباحثيَن إلى المهتمين والباحثين وطلبة الدراسات العليا إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تطبق على مكتسبي اللغة العربية من غير الناطقين بها، من أجل فهم وتفسير السلوك الذهني في اكتسابها والإفادة منها في مجالات مختلفة، مثل: تصميم برامج حاسوبية، تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وغيرها.

المصادر والمراجع

العربية

الشاطر، غ. (٢٠١٧). دور المعايير الذهنية اللغوية في تصميم مناهج تعليم العربية وإعداد موادها التعلميمية لدى الطلبة الناطقين بغيرها. المجلة العلمية للغة والثقافة (٤)، ٤-٤٣.

الأجنبية

Al Shatter, G. (2008). The Development of Verbal Structures in L2 Arabic. In J.-U. Kessler (Ed.), Processability approaches to second language development and second language learning (pp. viii, 311 p. : ill. ; 322 cm). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Pub.

Al Shatter, G. (2010). Acquisition and development of nominal and verbal structures in Arabic: agreement morphology in second language acquisition. Saarbrücken: VDM, Verlag Dr. Müller.

Al Shatter, G. (2011). Processability Approach to Arabic L2 Teaching and Syllabus Design. The Australian Review of Applied Linguistics, 34(2), 127-147.

Anton, M., Lara, E., & Colin, P. (2016). Theories and Frameworks in Second Language Processing. Bilingualism: Language and Cognition (to be appear). Retrieved from http://ling.umd.edu/~amalko/docs/malko-ehrenhofer-phillips-commentary2016.pdf

Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., H. Christiansen, M., Croft, W., C. Ellis, N., . . . Schoenemann, T. (2009). Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper. Language Learning, 59(1), 1-26.

Blumenthal, A. L. (1970). Language and psychology: Historical aspects of psycholinguistics. New York: John Wiley.

Bresnan, J. (2001). Lexical-Functional Syntax (First ed.). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

Brill. (2010). Second Language Acquisition. Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics. Retrieved from http://brillonline.nl/subscriber/uid=1859/entry?entry=eall_COM-0296

Chomsky, N. (1977). Essays on form and Interpretation. New York: North-Holland.

Chomsky, N. (2006). Language and Mind (Third Edition ed.). New York: Cambridge University Press.

Clahsen, H. (1991). Child Language and Developmental Dysphasia (K. Richman, Trans.). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. Malden, MA: Blackwell.

Di Biase, B. (2002). Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish (Vol. 10). Melbourne: Language Australia.

Ellis, N. (2013). Second Language Acquisition. In G. Trousdale & T. Hoffmann (Eds.), Oxford Handbook of Construction Grammar (pp. 365-378). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N., & Collins, L. (2009). Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function Introduction to the Special Issue. The Modern Language Journal, 93(3), 329-335.

Ervin-Tripp, S. M., & Slobin, D. I. (1966). Psycholinguistics. Annual Review of Psychology, 17, 435-474.

Ervin, S., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. Journal of Abnormal Social Psychology, 49, 139-146.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2012). The Routledge Handbook of Second Language Acquisition. London and New York: Routledge Tylor and Francis Group.

Ghaemi, F., & Haghani, M. (2011). The competition model: From language processing to pedagogical implications. Journal of Language and Culture, 2(11), 194-200.

Håkansson, G. (2002). Learning and Teaching of Swedish: a Processability Perspective. In B. Di Biase (Ed.), Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish (Vol. 10, pp. 120 p. ; 125 cm). Melbourne: Language Australia.

Harley, T. A. (2008). The psychology of language: From data to theory (3 ed.). NewYork: Psychology Press.

Juffs, A. (1996). Learnability and the Lexicon, Theories and Second Language Acquesition Research (Vol. 12). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kawaguchi, S. (2005). Argument Structure and Syntactic Development in Japanese as a Second Language. In M. Pienemann (Ed.), Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30, pp. 253-298). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Krashen, S. (2013). Second Langauge Acquisition: Theory, Application, and Some Conjectures. Mexico: Cambridge University Press.

Krashen, S. D., Houck, N., Guunchi, P., Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, J. (1977). Difficulty Order for Grammatical Morphemes for Adult Second Language Performers Using Free Speech. TESOL Quarterly, 11, 338-341.

Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: from Intention to Articulation. Cambridge: MIT Press.

Levelt, W. J. M. (1999). Producing Spoken Language: a Blueprint of the Speaker. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), The Neurocognition of Language (Chapter 4). UK: Oxford Press.

McLaughlin, B. (1990). "Conscious" Versus "Unconscious" Learning. TESOL Quarterly, 24(4), 617-634.

Menezes, V. (2013). Second Langauge Acqusition: Reconciling Theories. Open Journal of Applied Sciences, 3, 404-412.

Pienemann, M. (1998). Language Processing and Second Language Development: Processability Theory (Vol. 15). Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, M. (1999). Response 1 on Gregg's Review of M. Pienemann. Language Processing and Second Language Development: Processing Theory. Amsterdam: John Benjamins. 1998. The Clarion, 5(1), 18-23.

Pienemann, M. (Ed.) (2005). Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Skinner, B. F. (1976). About Behaviorism. New Yourk: Vintage Book.

Zhang, Y. (2005). Processing and Formal Instruction in the L2 Acquisition of Five Chinese Grammatical Morphemes. In M. Pienemann (Ed.), Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30, pp. 155-177). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

تطور التداولية في اللغة الثانية وكيفية تدريسها

Development and teaching of pragmatics in a second language

د. سعد بن محمد القحطاني[1]

الملخص

تعد التداولية من المجالات التي لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية في العقود الثلاث الماضية، إلا أن المكتبة العربية مازالت تفتقر إلى المراجع الكافية حول التداولية بشكل عام، وتطور التداولية في اللغة الثانية بشكل خاص. لذا، سنركز في هذا الفصل على موضوع هام وهو تطور التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية، إضافة إلى كيفية تدريسها. فسوف نتعرف في هذا الفصل على أهمية التداولية، والمقصود بالتداولية البينية، والدور الكبير لنظرية أفعال الكلام في مجال التداولية، وسنقوم بمراجعة بعض الدراسات التي ركزت على تطور التداولية في اللغة الثانية. وقد أظهرت الدراسات السابقة التي تم مراجعتها وجود تباين بين متعلمين اللغة الثانية أنفسهم حيال تأدية بعض الجوانب التداولية (الطلب، والرفض)؛ مما يحتم علينا تبني تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، وهو ما دعا إليه عدد من الباحثين في مجال التداولية؛ وهو ما جعلنا في نهاية هذا الفصل نسلط الضوء على كيفية تدريس التداولية.

١- أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، جامعة الملك سعود

Abstract

Over the last three decades, pragmatics is considered one of the fields that has received a great attention in second language acquisition. However, research in Arabic on pragmatics in general and interlanguage pragmatics in particular is still scarce. Therefore, this chapter intends to focus on an important issue in interlanguage pragmatics, namely, how pragmatic competence develops in a second language (L2). It also sheds some light on how pragmatics can be taught in L2 programs. It begins with providing the definition of the two terms pragmatics and interlanguage pragmatics. The key role of speech acts in pragmatics is also highlighted. Then, I review some previous studies that have examined the development of pragmatics in L2.

The studies reviewed in this chapter show noticeable differences among L2 learners in terms of producing certain speech acts, i.e., requests and refusals. This therefore illustrates the importance of integrating pragmatics in L2 teaching which a number of researchers have recently called for. Finally, this chapter provides the reader with some useful steps of teaching pragmatics in L2 programs.

مقدمة

برز مصطلح التداولية Pragmatics تاريخيا في ثلاثينيات القرن الماضي على يد كل من موريس (Morris, 1938) وكارناب (Carnap, 1938)، غير أنه لم يلق اهتماما كبيرا من اللغويين إلا في الستينات والسبعينات، حين أصبح أحد فروع علم اللغويات، ومنذ ذلك الوقت وهو يلقى اهتماما متزايدا من الباحثين في مجال اللغويات، وكذلك مجال اللغويات التطبيقية. وقد تأثرت التداولية تأثرا كبيرا بأعمال أوستن (Austin, 1962) وسيرل (Searle, 1969) حول نظرية أفعال الكلام Speech Act Theory، والاقتضاء الحواري Conversational Implicature، وعمل غرايس (Grice, 1967) حول المبدأ التعاوني Cooperative Principle، وعمل براون ولفينسون (Brown & Levinson,

1978) حول نظرية التلطف Politeness Theory ؛ مما جعل أغلب الدراسات في التداولية تتمحور حول هذه الموضعات، وخاصة فيما يتعلق بنظرية أفعال الكلام.

وعندما يتعلق الأمر باكتساب اللغة الثانية واستخدامها، نجد أن التداولية تلعب دورا هاما في إجادة اللغة الثانية، جنبا إلى جنب مع الإلمام بالجوانب النحوية والصرفية والمفرداتية للغة الهدف (الجديع، 2014)، حيث صنف باكمان (Bachman, 1990) الكفاية التداولية من ضمن المكونات الأساسية للكفاية التواصلية Communicative Competence؛ مما يعكس أهميتها في اكتساب اللغة الثانية، إذ أظهرت الدراسات السابقة أن متعلمي اللغة الثانية المتمكنين في النحو والصرف والمفردات والنطق، قد يفتقدون إلى الإلمام بالجوانب التداولية (القحطاني، تحت الطبع، أ)، وهو ما يؤثر سلبا على قدرة المتعلمين على المحافظة على الحوارات مع الناطقين الأصليين للغة الهدف، أو قدرتهم على تأدية الأعمال اللغوية بشكل مقبول. بل وفي بعض الأحيان قد لا يتقبل الناطقون الأصليون أخطاء المتعلمين التداولية على عكس الأخطاء النحوية والمفرداتية (الجديع، 2014)، وهذا ما جعل معظم الدراسات السابقة تركز على أداء المتعلمين التداولي في اللغة الثانية.

وبالنظر إلى المكتبة العربية، نجد أن هناك قصورا بحثيا حول التداولية وأهميتها في اكتساب اللغة الثانية و تعليمها، رغم وجود عدد متزايد من الأبحاث حول التداولية مؤخرا.

لذا، سوف نسلط الضوء في هذا الفصل على تداولية اللغة الثانية، عبر التعريف بالتداولية والتداولية البينية، ومن ثم التطرق إلى أهم نظريات التداولية، وهي نظرية أفعال الكلام، مرورا بالنظر إلى الدراسات السابقة التي أجريت على متعلمي اللغة الثانية، لمعرفة كيفية يتطور أداؤهم التداولي، وأخيرا لابد لنا في هذا الفصل من مساعدة المعلمين على معرفة كيفية تدريس التداولية؛ لكي ينعكس ايجابا على أداء المتعلمين.

تداولية اللغة الثانية

قبل الحديث عن تداولية اللغة الثانية، ينبغي علينا أولا أن نعرف المقصود بمصطلح التداولية، فالتداولية تعنى بدراسة اللغة المستخدمة، وغالبا ما يكون هناك خلط بين التداولية وعلم الدلالة Semantics. بيد أن التداولية تهتم بالمعنى أو الرسالة التي ينقلها المتحدث عبر الكلام، لكي يقوم المستمع بتنفيذ الهدف التواصلي المراد عبر الكلام، في حين يركز علم الدلالة تركيزا مباشرا على دراسة المعنى في السياق (القحطاني، تحت الطبع، ب). إن المتأمل في الإطار الأدبي للتداولية، يجد أن هناك عدة تعريفات للتداولية، لعل أشهرها تعريف كريستال (Crystal, 1997) لها بأنها «دراسة اللغة من منظور المستخدمين، وخاصة الكلام الذي ينتجونه من بين عدة خيارات، والقيود التي يواجهونها في استخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي، والتأثيرات التي يسببها استخدامهم للغة مع المشتركين في عملية التواصل» (ص: 301). ويتضح من هذا التعريف تركيز التداولية على دراسة العمل التواصلي في سياقه الثقافي الاجتماعي، وكيفية التعبير عن الأعمال اللغوية عبر التفاعلات الحوارية، ومعرفة أثرها على المستمع (Thomas, 1995).

ولكي نتعرف على المقصود بالتداولية البينية، لابد أن نذكر هنا أن مصطلح البينية الذي استخدمه سلينكر (Selinker, 1972) في مجال اكتساب اللغة الثانية، يقصد به اللغة التي ينتجها متعلمو اللغة الثانية في اللغة الهدف (Larsen-Freeman & Long, 1991)، لذا فإن التداولية البينية هي دراسة الأعمال اللغوية التي ينتجها متعلمو اللغة الثانية في اللغة الهدف، وكيفية اكتسابها (Kasper, 1992). ومن خلال هذا التعريف يتضح تركيز التداولية البينية على متعلمي اللغة الثانية، وكيفية أدائهم للجوانب التداولية واكتسابهم لها في اللغة الثانية. وقد لقيت التداولية البينية اهتماما كبيرا من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية، حيث أجريت العديد من الدراسات على أداء متعلمي اللغة الثانية التداولي ومقارنته بأداء الناطقين الأصليين في عدد من اللغات (أنظر كاسبر وروز Kasper & Rose, 2002). وقد تركزت تلك الدراسات بشكل كبير على أداء المتعلمين لأفعال الكلام.

أفعال الكلام

تعد نظرية أفعال الكلام أهم النظريات والركيزة الأساسية في مجال التداولية. ويذكر القحطاني (تحت الطبع، ب) أن نظرية أفعال الكلام التي أقترحها أوستن (1962) ساهمت في جذب الباحثين إلى التداولية، فوفقا لأوستن، يقصد بأفعال الكلام الأعمال اللغوية التي يتم تنفيذها عبر الكلام، أي أنها أعمال لغوية تخدم وظائف معينة في الحوارات التفاعلية. وقد تركز عمل أوستن على تقسيم أفعال الكلام إلى ثلاثة أقسام رئيسة، وهي: عمل قولي، وعمل في القول، وعمل تأثير في القول (للمزيد من الايضاح حول هذه الأقسام، أنظر الجديع 2014)، ووفقا لأوستن فإن العمل في القول الذي يعد محل اهتمام المختصين في مجال التداولية إلى وقتنا الراهن يقصد به ما يتعدى الكلام المنطوق، بحيث يشتمل الكلام على تأدية وظيفة معينة عن طريق الكلام كالرفض والاعتذار والأمر والطلب والاطراء والشكوى. وقد ساهم سيرل (1969) من بعده في تطوير نظرية أفعال الكلام، حيث صنف أفعال الكلام إلى خمسة أقسام هي: الأفعال التقريرية، والأفعال التوجيهية، والأفعال الالتزامية، والأفعال التعبيرية، والأفعال البيانية (لمعرفة الفرق بين هذه الأقسام، أنظر الجديع 2014).

وفي هذا الفصل، سوف نسلط الضوء على أهم أفعال الكلام التي لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين في مجال التداولية، والتي نقوم بتأديتها بشكل مستمر في حياتنا اليومية، ويحتاج متعلم اللغة الثانية إلى معرفة كيفية تأديتها بشكل مناسب في اللغة الهدف؛ ليكون متمكنا من الناحية التداولية، وهي: الطلب، والرفض، والاعتذار، والاطراء.

الطلب

يعد الطلب أكثر أفعال الكلام بحثا في مجال التداولية البينية، ولا غرابة في ذلك؛ لكوننا نستخدمه بكثرة في حياتنا اليومية، ولتأثيره الملحوظ على العلاقة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع (القحطاني، 2014). يصنف سير (1969) الطلب من ضمن الأعمال التوجيهية، ويقصد به «محاولة من المتحدث لجعل المستمع يفعل عملا ما، مع اعتقاد المتحدث بأن المستمع قادر على فعل ذلك العمل» (سيرل، 1979، ص: 13). ويمكن

أن يأخذ الطلب صيغا مختلفة، على سبيل المثال: 1) «اغلق النافذة»، أو 2) «هل لك أن تغلق النافذة؟»، أو 3) «النافذة مفتوحة، والجو بارد في الغرفة»، ووفقا لبراون ولفينسون (1978)، كلما كانت صيغة الطلب أكثر مباشرة (كما في مثال 1)، كلما كانت أقل تلطفا، في حين كلما كانت صيغة الطلب أقل مباشرة (كما في المثالين 2 و 3)، كلما كانت أكثر قبولا وتلطفا لدى المستمع. علاوة على نوعية صيغة الطلب، هناك استراتيجيات يمكن أن يستخدمها المتحدث تساعد في تقليل حدة الطلب على المستمع، وتساهم في الحصول على رد إيجابي منه (أي: قبول الطلب)، وتسمى هذه الاستراتيجيات بالاستراتيجيات الداعمة للطلب (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989)، مثل: الحصول على التزام مسبق «هل يمكن أن تساعدني في أمر ما؟»، أو إعطاء سبب للطلب «نسيت محفظتي في المنزل، فهل استطيع استعارة مبلغ؟»، أو استخدام عبارة «لو سمحت / من فضلك».

وينبغي الإشارة إلى أن هناك ثمة متغيرات اجتماعية تؤثر تأثيرا مباشرا على إنتاج الطلب وأفعال الكلام الأخرى، وهي كما ذكرها براون ولفينسون (1978) ثلاثة متغيرات: البعد الاجتماعي (أي: مستوى التآلف والقرابة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع)، والمنزلة الاجتماعية (أي: منزلة المتحدث الاجتماعية مقارنة مع منزلة المستمع، كمدير وموظف)، ودرجة الإملاء (أي: حجم المهمة المراد تنفيذها، وما إذا كانت شاقة أو سهلة على المستمع). لذا، فإن على متعلمي اللغة الثانية معرفة هذه المتغيرات الاجتماعية، ومدى تأثيرها على أفعال الكلام؛ لكي يكون أداؤهم التداولي مناسبا للغة الهدف، ومتسقا مع ما يقوم به المتحدثون الأصليون للغة.

الرفض

وفقا لتصنيف سيرل (1969) لأفعال الكلام، يعد الرفض من ضمن الأعمال الالتزامية، ويقصد به عدم اشتراك المستمع في تنفيذ العمل المقترح من جانب المتحدث، كرفض طلب أو دعوة (سيرل، 1979). ولا شك في أن اظهار المستمع عدم رغبته في القيام بالعمل المطلوب منه يشكل تهديدا على التضامن الاجتماعي بين المتحدث

والمستمع (Goodwin & Heritage, 1990)، لذا فإن الرفض يعد من أفعال الكلام التي تهدد ماء الوجه Face-threatening Acts (براون ولفينسون، 1978)، وهو ما يوجب على الرافض أن يولي للغة التي يستخدمها اهتماما بالغا؛ حتى لا يسبب حرجا للمتحدث، ويؤثر تأثيرا سلبيا على العلاقة الاجتماعية بينهما. وقد قسم بيب وآخرون (Beebe et al., 1990) الرفض إلى ثلاثة أقسام هي: ١) مباشر، كرفض دعوة الذهاب إلى المطعم «ما رأيك أن نذهب سويا إلى المطعم؟» بالإجابة «لا» أو «أرفض الذهاب معك إلى المطعم» أو «لا أريد/ استطيع الذهاب معك إلى المطعم»، أو ٢) غير مباشر، كاستخدام الاعتذار «آسف يا أخي الكريم»، أو إعطاء مبرر «لدي موعد في المستشفى هذه الليلة»، أو ٣) استخدام ملازمات الرفض، كإظهار رد إيجابي «أود الذهاب معك لكن ....»، أو الامتنان «أشكرك على الدعوة لكنني ....». ووفقا لبيب وآخرون (1990)، فإن الرفض المباشر يعد فظا وغير محبذ؛ مما يسبب حرجا للمتحدث، ويؤثر في العلاقة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع، في حين أن الرفض غير المباشر، واستخدام ملازمات الرفض يخفف من وطأة الرفض على من قام بالدعوة أو الطلب، ويظهر تعاونا من جانب الرافض؛ مما يقلل من فرصة تأثير هذا العمل غير المحبب (أي: الرفض) على العلاقة الاجتماعية بينهما. مما سبق، تتضح أهمية اللغة التي يستخدمها الرافض، ومدى تأثيرها على استمرارية العلاقات الشخصية مع الآخرين، وهو ما ينبغي على متعلمي اللغة الثانية الانتباه إليه؛ حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل التداولي.

الاعتذار

الاعتذار من الأعمال التعبيرية (سيرل، 1969)، ويقصد به عملية التعبير عن الندم حيال خطأ أو ذنب ارتكبه المتحدث، مع استعداده لتحمل التبعات المترتبة على ذلك الخطأ أو الذنب (Fraser, 1981)، ويتضح من خلال هذا التعريف أن الاعتذار يؤدي عدداً من الوظائف المختلفة، لعل من أهمها إصلاح الخطأ أو الذنب الذي أُرتكب (سيرل، 1969؛ أوستن، 1962)، لما يسهم في الحفاظ على أو تقوية التآلف الاجتماعي (Goffman, 1971; Leech, 1983)، كما يُعد الاعتذار عقوبة للمُعتذِر لكون الاعتذار من الأعمال التي تسبب حرجا للمتحدث، الأمر الذي سيسهم في تجنبه ارتكاب

الأخطاء في المستقبل (Blum-Kulka and Olshtain, 1984). علاوة على ذلك، يُخفف الاعتذار من وطأة الخطأ على المُعتذَر له مما يقلل من نسبة بحثه عن الانتقام أو أخذ الثأر (Blum-Kulka and Olshtain, 1984)، لذا يتضح مما سبق أن الاعتذار يعزز العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، ويُبعد الضغينة عن أفراده، فالإلمام به يعد أمراً هاماً لمتعلمي اللغة الثانية عند انخراطهم في الحوارات الاجتماعية في اللغة الهدف (القحطاني & الرياشي، 2016). وعلى الرغم من أن وظائف الاعتذار لا تتغير بتغير الثقافة أو اللغة، إلا أن أسلوب الاعتذار يختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن لغة إلى أخرى، وهو ما ينبغي أن يعيه متعلم اللغة حتى يكون اعتذاره مقبولاً لدى المعتذَر له.

وقد قسم كوهين وألشتاين (Cohen & Olshtain, 1981) الاعتذار إلى خمس استراتيجيات، وهي: ١) التعبير عن الاعتذار "آسف جدا / للأسف لقد سكبت القهوة على كتابك"، ٢) الإقرار بالمسؤولية "من دون قصد سكبت القهوة على كتابك"، ٣) سرد رواية الحدث "سكبت القهوة على كتابك"، ٤) عرض إصلاح للموقف "سأشتري لك كتابا جديدا عوضا عنه"، ٥) الوعد بعدم تكرار الخطأ أو الذنب «أعدك بعدم تكرار مثل هذا العمل في المستقبل». وقد ذكر كوهين وألشتاين أنه كلما تعدد استخدام استراتيجيات الاعتذار، كلما خفف ذلك من وطأة الخطأ أو الذنب المرتكب، ووجد قبولا أكثر لدى المستمع.

الاطراء

وكما هو الحال مع الاعتذار، فإن الاطراء يندرج ضمن الأعمال التعبيرية (سيرل، 1969)، ويقصد به التعبير عن تقييم إيجابي، أو إظهار إعجاب المتحدث تجاه شخص ما أو عمل ما. وهو من أفعال الكلام التي تحدث بكثرة في حياتنا اليومية، ويساهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع. وقد ذكر القحطاني (2015) أن من بين مهام الاطراء، الإعجاب بمظهر شخص ما أو عمل قام به، وتعزيز السلوك المرغوب، والمساهمة في افتتاح محادثة مع شخص آخر، كما ذكر القحطاني أن مواضيع الاطراء تتركز غالبا على المظهر (كقولنا: تبدين رائعة بهذا الفستان)، والمقتنيات (كقولنا: سيارتك جميلة

للغاية)، والأداء (كقولنا: لقد كان حديثك في المقابلة التلفزيونية مدهشا)، والسمات الشخصية (كقولنا: أنت صديق وفي). ولقد لقي الاطراء اهتماما كبيرا من الباحثين في مجال التداولية، ولم يقتصر اهتمامهم على كيفية الاطراء، بل تعداه إلى طريقة الرد على الاطراء، فقد ذكر نيلسون وآخرون (Nelson et al.، 1996) إستراتيجات الردود على الاطراء، ومنها: قبول الاطراء «شكرا لك» أو «نعم، إنها جميلة»، والتخفيف من درجة الاطراء «إنها قديمة نوعا ما»، والرفض «إنها ليست جميلة»، وطلب تفسير «هل ترغب باستعارتها؟». ولقد أظهرت الدراسات السابقة أن الاطراء والرد عليه يختلف من لغة أو ثقافة إلى أخرى (Mursy & Wilson, 2001)، وهو مما يجدر على متعلمي اللغة الثانية الانتباه إليه في اللغة الهدف.

تطور الأداء التداولي في اللغة الثانية

التطور التداولي في اللغة الثانية هو أحد مجالات التداولية الحديثة، ومن خلال الاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال لوحظ اهتمام المختصين البالغ به. ويقصد بالتطور التداولي هو معرفة كيفية تطور أداء المتعلمين التداولي في اللغة الثانية (كاسبر & روز، 2002)، وذلك من خلال إجراء الدراسات الطولية أو العرضية. فعند التأمل في الدراسات السابقة، نجد ارتباطا وثيقا بين المستوى اللغوي والأداء التداولي في اللغة الثانية، بمعنى أن الأداء التداولي لمتعلم اللغة ذي المستوى المبتدئ يكون غالبا مختلفا عن أداء الناطقين الأصليين للغة، وقد يصبح ذلك الأداء غير مناسب أو مقبول في اللغة الهدف، لكن مع تطور مستواه اللغوي يتطور أداؤه التداولي عما كان عليه سابقا، ويقترب إلى حد ما من الأداء التداولي المناسب في اللغة الهدف. وقد اختلف الباحثون السابقون في مجال التداولية حول إمكانية، أو قدرة المتعلمين ذوي المستويات اللغوية المتقدمة على الوصول إلى الأداء التداولي المطلوب، وسنتحدث عن هذا الاختلاف لاحقا.

وبالرجوع للدراسات السابقة حول تطور الأداء التداولي في اللغة الثانية نجد أن أغلبها تركزت على دراسة إنتاج أفعال الكلام (كاسبر & روز، 2002)، لذا فإننا في هذا القسم

سنتطرق للدراسات السابقة التي أجريت على أداء متعلمي اللغة الثانية للطلب والرفض؛ لكونهما أكثر أفعال الكلام بحثا؛ حتى نتعرف على كيفية تطورهما في اللغة الثانية.

فقد أجريت الكثير من الدراسات الطولية والعرضية على تطور الطلب، وقد تركزت معظم هذه الدراسات على متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وكانت أول دراسة طولية اهتمت بتطور الطلب في اللغة الثانية هي دراسة أليس (Ellis,1992)، فقد ركزت هذه الدراسة على متابعة أداء طالبين (الأول: يبلغ من العمر 10 سنوات، والثاني: يبلغ من العمر 11 سنة) لصيغ الطلب داخل القاعة الدراسية أثناء تعلمهما للغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقد استغرقت مدة المتابعة للطالب الأول ستة عشرا شهرا، وواحد وعشرين شهرا للطالب الثاني، وقد أظهرت النتائج اعتماد الطالبين على استخدام الطلب بشكل مباشر خلال فترة الدراسة، مع قلة استخدامهما للطلب غير المباشر، وخاصة التلميحات، بيد أن أليس وجد تطورا ملحوظا في أدائهما للطلب طوال مدة الدراسة، ومن ثم قسم ذلك التطور إلى ثلاث مراحل، وهي: ١) اتسمت المرحلة الأولى بميل الطالبين إلى إنتاج الطلب من خلال استخدام كلمات بسيطة، مع خلو الطلب من استخدام فعل يدل على العمل المراد تأديته، ٢) في المرحلة الثانية، أصبح الطالبان قادرين على استخدام فعل أثناء إنتاج الطلب، غير أن الطلب في هذه المرحلة يمتاز بصيغة الأمر، ٣) المرحلة الثالثة أظهرت قدرة الطالبين على التقليل من استخدام الطلب بشكل مباشر، والبدء في إنتاج الطلب بشكل غير مباشر تقليدي، مثل «هل تستطيع أن/ هل تسمح لي أن ....». ورغم بروز مراحل للتطور لدى الطالبين طوال مدة الدراسة، إلا أن الباحث أرجع سبب عدم تطور الطلب تطورا كبيرا طوال الفترة الزمنية الطويلة إلى تأثير السياق الصفي على أدائهما، حيث ذكر أن العلاقة الودية بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والأستاذ قد حدت بشكل كبير من عدم قدرة الطالبين على استخدام الطلب بشكل متنوع.

وفي دراسة طولية أخرى لقيت صدى واسعا في مجال التداولية البينية، راقبت أتشيبا (Achiba, 2002) كيفية تطور أداء ابنتها اليابانية واكتسابها للطلب في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية خلال اقامتها في دولة أستراليا. وقد استغرقت هذه الدراسة سبعة عشرا

شهرا، حيث كان عمرها سبع سنوات أثناء بداية الدراسة. وقد تركز اهتمام الباحثة على كيفية تأدية ابنتها للطلب أثناء التواصل مع أقرانها، ومع والدتها في الحياة اليومية. وقد وجدت الباحثة أن أداء ابنتها للطلب مر بأربع مراحل: ١) لجأت ابنتها في هذه المرحلة إلى استخدام الطلب بشكل مباشر، من خلال الاعتماد على صيغة الأمر، مع تكرارها لنفس صيغة الطلب في الموقف الواحد، وذلك من أجل دعم موقفها والحصول على رد إيجابي من المستمع، ٢) امتازت المرحلة الثانية بقدرة المتعلمة على التقليل من استخدام الطلب بأسلوب مباشر، وأصبحت قادرة على إنتاج الطلب بأسلوب غير مباشر، كما لجأت إلى استخدام بعض من الاستراتيجيات الداعمة داخليا، كقولها: «لو سمحت»، و «فقط»، ٣) في هذه المرحلة، أظهرت المتعلمة قدرة أكبر في إنتاج الطلب عما كانت عليه في المرحلتين السابقتين، إذ استخدمت صيغا جديدة للطلب، مثل: «هل تسمح.....»، وأصبحت قادرة على تخفيف حدة الطلب من خلال استخدام الزمن الماضي من الفعل «يمكن» (Can)، كما شهدت هذه المرحلة إعطاء المتعلمة أسبابا ومبررات لقيامها للطلب، وهو نوع من الاستراتيجيات الداعمة خارجيا، ٤) أما المرحلة الرابعة فقد اتسمت بالاعتماد بشكل كبير على تأدية الطلب بأسلوب غير مباشر، كما أظهرت قدرة المتعلمة على استخدام التلميح كاستراتيجية للطلب، إضافة إلى الاستخدام الكبير للاستراتيجيات الداعمة داخليا وخارجيا.

ومن خلال الاعتماد على نتائج هاتين الدراستين، ذكر كاسبر وروز (2002) أن تطور الطلب في اللغة الثانية يمر بخمس مراحل هي: أن المتعلم في المرحلة الأولى بسبب قدرته اللغوية المحدودة يلجأ غالبا إلى الاعتماد على السياق باستخدام كلمات تفتقر للصبغة النحوية الصحيحة، لكنها تساهم في إيصال العمل اللغوي المراد تأديته من جانب المستمع، في حين تتسم المرحلة الثانية باستخدام المتعلم للطلب بأسلوب مباشر، وخاصة بالاعتماد على صيغة الأمر، أما في المرحلة الثالثة فيظهر المتعلم قدرته على استخدام الطلب بأسلوب غير مباشر تقليدي، وبدء ظهور استخدام الاستراتيجيات الداعمة داخليا وخارجيا، في حين يستطيع المتعلم في المرحلة الرابعة إنتاج الطلب بأساليب مختلفة ومتنوعة ذات صبغ نحوية أكثر تعقيدا من الأساليب المستخدمة في

المراحل السابقة، مع اعتماده الكبير على استخدام الاستراتيجيات الداعمة داخليا وخارجيا. أما المرحلة الخامسة فتعكس قدرة المتعلم التداولية الكبيرة، من خلال استخدام التلميحات كأسلوب للطلب.

أما عند الحديث عن الدراسات العرضية حول تطور الطلب في اللغة الثانية، فينبغي أن نلفت انتباه القارئ إلى أنه لا توجد حتى الآن دراسة ميدانية تظهر انتقال المتعلمين عبر تلك المراحل الخمس المقترحة من قبل كاسبر وروز (2002). ومن خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أنه يمكن تقسيم الدراسات العرضية إلى ثلاثة أقسام، ففي القسم الأول نجد الدراسات التي أظهرت دعما لما ذهب إليه كاسبر وروز حول المراحل المقترحة لتطور الطلب، أما الدراسات في القسم الثاني فتشير إلى عدم تحقق تلك المراحل لدى متعلمي اللغة الثانية، في حين أثارت الدراسات في القسم الثالث بعض الشكوك حول عالمية تلك المراحل، لكونها كانت مبنية فقط على اللغة الإنجليزية، وبعض اللغات الأوربية.

ومن الدراسات التي أظهرت دعما لمراحل تطور الطلب في اللغة الثانية دراسة فيليكس-برازديفر (Felix-Brasdefer, 2007)، التي اهتمت بتتبع تطور الطلب في اللغة الإسبانية كلغة ثانية من قبل المتعلمين الأمريكيين من خلال استخدام لعب الأدوار، فقد قسم الباحث المتعلمين إلى ثلاث مجموعات، وهي: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى مرور المتعلمين ببعض المراحل المذكورة آنفا، حيث كان استخدام الطلب بأسلوب مباشر شائعا لدى الطلاب المبتدئين، في حين قلّ استخدامه لدى الطلاب المتوسطين، وبدء استخدام الطلب بالأسلوب غير المباشر، والتلميحات، والاستراتيجيات الداعمة في المجموعة المتوسطة، وازداد بشكل كبير في المجموعة المتقدمة نظير تطور مستواهم اللغوي.

وبالمثل، فقد بحث روز (2009) كيفية تطور الطلب في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من قبل المتعلمين الصينيين في المرحلة قبل الجامعية من خلال استخدام اختبار أداة إكمال الخطاب، وقد قسم روز المتعلمين إلى ثلاث مجموعات وفقا لمستوياتهم اللغوية، وهي: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تطور الطلب بتطور المستوى اللغوي لدى المتعلمين، حيث أظهر الطلاب في المجموعة المتقدمة قدرة على

استخدام الطلب بشكل غير مباشر، وعلى استخدام التلميحات أكثر من زملائهم في المجموعتين الأخرتين، إضافة إلى أنهم استخدموا الاستراتيجيات الداعمة التي كانت غائبة لدى المتعلمين في المجموعة المبتدئة والمتوسطة.

أما القسم الثاني من الدراسات، فقد أشار إلى عدم وجود أي تأثير للمستوى اللغوي على تطور الطلب في اللغة الثانية. ومن تلك الدراسات دراسة تروزبورق (Trosborg, 1995)، إذ بحثت هذه الدراسة كيفية أداء المتعلمين الدانماركيين للطلب في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك باستخدام لعب الأدوار، وقد قُسم المتعلمون إلى ثلاث مجموعات، وهي: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم. وقد وجدت هذه الدراسة أن أداء المتعلمين لم يتغير تغيرا ملحوظا رغم اختلاف مستويات الطلاب اللغوية، إذ كان استخدام الطلب بأسلوب غير مباشر هو السائد بين كل المجموعات، في حين كان استخدام الاستراتيجيات الداعمة محدودا بعض الشيء، وبالتالي عدم ظهور أي تطور حيال استخدامها بين المجموعات.

وفي دراسة أخرى، بحث هيل (Hill, 1997) تطور الطلب في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من قبل المتعلمين اليابانيين، وقد قسم الباحث المتعلمين إلى ثلاث مجموعات، وهي: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم. وكما هو الحال مع دراسة تروزبورق، فقد أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود أي فروق واضحة بين المتعلمين بشأن استخدام الطلب، إذ فضّل المتعلمون – بصرف النظر عن مستواهم اللغوي – استخدام الطلب بأسلوب مباشر، في حين كان استخدامهم للطلب بأسلوب غير مباشر والاستراتيجيات الداعمة محدودا جدا؛ مما أدى إلى تعذر وجود أي بوادر لتطور الطلب بين المتعلمين.

وعلى هذا، يتضح لنا من خلال استعراض هاتين الدراستين عدم وجود أي تأثير إيجابي للمستوى اللغوي على تطور الطلب؛ مما يشير إلى عدم حتمية مرور المتعلمين بالمراحل المقترحة لتطور الطلب في اللغة الثانية. وينبغي أن نوضح هنا إلى أن كاسبر وروز (2002) قد ناقشا نتائج تلك الدراستين نقاشا علميا، وبررا تعثر تطور الطلب بسبب وجود عوامل أخرى غير المستوى اللغوي أدت إلى مثل تلك النتائج (للمزيد أنظر كاسبر وروز، 2002).

أثارت الدراسات في القسم الثالث بعض الشكوك حول إمكانية تعميم المراحل المقترحة لتطور الطلب على جميع اللغات. ومن تلك الدراسات دراسة عمر (Omar, 2006) حول تتبع مراحل تطور الطلب في اللغة السواحيلية من قبل المتعلمين الأمريكيين، وقد قسمت الباحثة المتعلمين إلى ثلاث مجموعات هي: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم، واعتمدت في جميع البيانات على لعب الأدوار واختبار إكمال الخطاب. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم مقدرة المتعلمين في المجموعة المبتدئة على إنتاج الطلب بشكل صحيح من الناحية النحوية، إذ كانت صيغ الطلب في هذه المجموعة تفتقر إلى استخدام فعل يدل على العمل المراد تنفيذه من قبل المستمع، بل كانت مقصورة على كلمات تدل على ذلك من خلال السياق، أما المتعلمون في المجموعة المتوسطة فقد فضلّوا استخدام الطلب بأسلوب مباشر، من خلال اعتمادهم بشكل كبير على صيغة الأمر، في حين أظهر المتعلمون في المجموعة المتقدمة قدرتهم على استخدام الطلب بأسلوب غير مباشر والاستراتيجيات الداعمة. ولا شك أن هذه النتائج تأتي متوافقة مع ما ذكره كاسبر وروز (2002) بشأن مراحل تطور الطلب، لكن بعد إجراء الباحثة مقارنة بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين للغة السواحيلية، كان الأمر مناقضا لذلك، إذ فضلّ الناطقون الأصليون استخدام الطلب بأسلوب مباشر؛ مما يعني أن أداء المتعلمين في المجموعة المتوسطة كان أقرب للناطقين الأصليين من أداء المتعلمين في المجموعة المتقدمة، لذا فقد خلصت الباحثة إلى أن المراحل المقترحة لتطور الطلب في اللغة الثانية، وخاصة المراحل المتقدمة، قد لا يمكن تعميمها على اللغة السواحيلية أو اللغات الأخرى التي يكون استخدام الطلب بأسلوب مباشر هو السائد بين أفراد مجتمع تلك اللغات.

وفي دراسة حديثة، بحث القحطاني (2014) تطور الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وقد اشتملت عينة الدراسة على أربعين طالبا، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات: مبتدئ ومتوسط ومتقدم وناطق أصلي. وقد جُمعت بيانات هذا البحث من خلال استخدام طريقة لعب الأدوار. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المتعلمين المبتدئين في هذه الدراسة اعتمدوا بشكل كبير على استخدام الطلب المباشر، في حين

اعتمد الطلاب المتوسطون كثيرا على استخدام الطلب غير المباشر التقليدي، مع التقليل الواضح من استخدام الطلب المباشر، الذي كان سائدا لدى مجموعة المبتدئين، أما الطلاب المتقدمون فقاموا بالتقليل من استخدام الطلب غير المباشر التقليدي مقارنة بالطلاب المتوسطين ، وفي نفس الوقت كانت نسبة استخدام الطلب المباشر قد زادت في هذه المجموعة بشكل ملحوظ جدا ، وبالتالي أصبحت هذه المجموعة تعتمد على الطلب المباشر والطلب غير المباشر التقليدي بشكل متساو إلى حد ما. وهو أمر يخالف ما ذكره كاسبر وروز (2002) حيال تطور الطلب في اللغة الثانية. ومن هنا تظهر أهمية حاجة حقل التداولية البينية إلى المزيد من الدراسات الميدانية على اللغات التي لم تُبحث بشكل مستفيض حتى الآن وخصوصا اللغات الشرق أوسطية، التي نفترض أن الناطقين الأصليين بها يميلون إلى استخدام الطريقة المباشرة.

أما فيما يتعلق بتطور الرفض في اللغة الثانية، فقد أجريت دراسات طولية وعرضية لتقصي مراحل تطور الرفض لدى متعلمي اللغة الثانية، وكما هو الحال مع الطلب فقد تركزت معظم الدراسات على اللغة الإنجليزية والأوربية. وقد كانت دراسة باردوفي- هارليق وهارتفورد (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993) هي أول دراسة طولية تبحث تطور الرفض – إضافة إلى الاقتراحات – لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في فترة امتدت إلى أربعة أشهر، من خلال تسجيل حواراتهم مع المرشدين الأكاديميين (ناطقين أصليين للغة الإنجليزية) خلال جلسات الإرشاد الأكاديمي بإحدى الجامعات الأمريكية، ومقارنة أدائهم بأداء الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية، وقد لاحظت الباحثتان وجود تطور في أداء المتعلمين للرفض. ففي أوائل مرحلة جمع البيانات، اتجه المتعلمون إلى رفض نصف مقترحات المرشدين، وهو ما يشكل عشرة أضعاف ما قام به الناطقون الأصليون، لكن هذا السلوك التداولي غير المحبب من جانب المتعلمين تغير بعد انقضاء فترة أشهر، حيث قلّ استخدام المتعلمين للرفض بشكل ملحوظ، لكن مازال أداؤهم التداولي بعيدا عن أداء الناطقين الأصليين، كما أن محتوى الرفض قد تحسن تحسنا كبيرا في نهاية الفترة، إذ أظهر المتعلمون القدرة على إعطاء أسباب مقنعة إلى حد ما، بدلا من التعبير عن عدم رغبتهم فيما كان يقترحه المرشد الأكاديمي في بداية

الفترة؛ مما نتج عنه ردود فعل سلبية من جانب المرشد الأكاديمي. وبالمثل، فقد بحثت بارون (Barron, 2003) في دراسة طولية تطور الرفض، إلى جانب بعض أفعال الكلام في اللغة الألمانية من قبل ثلاثة وثلاثين من المتعلمين الايرلنديين في فترة امتدت إلى عشرة أشهر، وكما هو الحال مع دراسة باردوفي-هارليق وهارتفورد، فقد لاحظت الباحثة تحسنا ملحوظا في أداء المتعلمين منذ بداية جمع البيانات إلى نهاية الفترة، لكن ما يعاب على أدائهم هو عدم قدرتهم على الوصول إلى الأداء المشابه لأداء الناطقين الأصليين.

ومن أوائل الدراسات العرضية التي تطرقت إلى تطور الرفض في اللغة الثانية وأثارت جدلا واسعا في مجال التداولية البينية دراسة كل من تاكاهاشي وبيب (Takahashi & Beebe, 1987)، والتي بحثت كيفية تأدية الرفض في اللغة الإنجليزية من قبل المتعلمين اليابانيين، وقد قسمت الباحثتان المتعلمين إلى مجموعتين، وفقا لمستواهم اللغوي: مبتدئ، ومتقدم. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ميل الطلاب المتقدمين إلى النقل السلبي من اللغة الأم (اليابانية) في سياق اللغة الهدف (الإنجليزية)؛ مما يعني عدم حدوث أي تطور لدى المتعلمين رغم تطور قدراتهم اللغوية، بل تعدى الأمر إلى ابتعادهم عن أداء الناطقين الأصليين بتحسن المستوى اللغوي، وهو ما دعا الباحثتان إلى اقتراح فرضية «النقل التداولي Pragmatic Transfer»، التي تنص على أنه كلما زادت الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة الثانية، كلما زادت احتمالية النقل التداولي السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

وفي دراسة أخرى، قام اللامي و نايمي (Allami & Naeimi, 2011) بتتبع مراحل تطور الرفض في اللغة الإنجليزية من قبل المتعلمين الإيرانيين، وقد قسم الباحثان المتعلمين إلى ثلاث مجموعات، بناء على الكفاية اللغوية في اللغة الإنجليزية، وهي: مبتدئ، ومتوسط أدنى، ومتوسط أعلى. وقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن المتعلمين، بصرف النظر عن مستواهم اللغوي، اختلف أداؤهم للرفض عن الناطقين الأصليين من ناحية نوعية الاستراتيجيات المستخدمة، ومحتوى صيغ الرفض؛ مما يعني عدم وجود مراحل واضحة لتطور الرفض لدى المتعلمين.

أما بيلا (Bella, 2014)، فقد درست تطور استخدام صيغ الرفض في اللغة اليونانية. وقد قسمت المتعلمين إلى ثلاث مجموعات وفقا للكفاية اللغوية، وهي: متوسط أدنى، ومتوسط، ومتقدم. وقد وجدت الباحثة تطورا ملحوظا في أداء المتعلمين، حيث اعتمد الطلاب في مجموعة متوسط أدنى ومجموعة متوسط إلى استخدام الرفض بشكل مباشر، في حين اختلف الأداء في مجموعة متقدم، إذ فضلّ المتعلمون في هذه المجموعة استخدام الرفض بشكل غير مباشر، وقلّ استخدام الرفض بشكل مباشر؛ مما جعل أداء هؤلاء الطلاب مقاربا إلى حد ما لأداء الناطقين الأصليين، وهو الأمر الذي يدل دلالة واضحة على تمكنهم من الكفاية التداولية في اللغة اليونانية.

وفي دراسة حديثة جدا، أجرى القحطاني (Al-Gahtani, in press) دراسة على كيفية تأدية الرفض في اللغة العربية كلغة ثانية من قبل متعلمين من جنسيات متعددة، وقد قسم الباحث المتعلمين إلى أربع مجموعات وفقا لمستواهم اللغوي في اللغة العربية، وهي: مبتدئ، ومتوسط أدنى، ومتوسط أعلى، ومتقدم. وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اشتمالها على تقييم ناطقين أصليين للغة العربية ذوي خبرات واسعة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأداء المتعلمين من حيث مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة ومحتواها اللغوي. وقد أظهرت النتائج أن استخدام الرفض بشكل غير مباشر كان المفضل لدى جميع المجموعات، في حين أن استخدام الرفض بشكل مباشر كان أكثر في مجموعات المتوسط والمتقدم؛ مما جعلهم يبتعدون عن أداء الناطقين الأصليين، لذا فإن أداء المتعلمين للرفض لم يبين لنا وجود تطور في أدائهم، رغم تطور مستواهم اللغوي. لكن، عند تقييم الخبراء لأداء المتعلمين للرفض، وجد الباحث ارتباطا وثيقا بين تحسن أدائهم مع ارتفاع مستواهم اللغوي، إذ حصل الطلاب المتقدمون على أعلى التقديرات، وأن نسبة التقييم ترتفع بتطور مستوى المتعلمين اللغوي؛ مما يعكس تطورا واضحا في أدائهم للرفض من حيث مناسبة المحتوى للسياق الثقافي.

من خلال المسح المقتضب السابق حول تطور الأداء التداولي في اللغة الثانية، يظهر جليا لنا وجود مراحل تطور للطلب، في حين تظهر عدم قدرة الباحثين في مجال التداولية البينية على تحديد مراحل واضحة للرفض، وكذلك أفعال الكلام الأخرى، رغم أن

الدراسات السابقة قد أشارت إلى ميل المتعلمين إلى تقليل استخدام الرفض المباشر، والاعتماد على الرفض غير المباشر، وتحسن محتوى صيغ الرفض مع تطور المستوى اللغوي. وهذا بلا شك ما دعا عددا من الباحثين إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك، وقد كان القول الأرجح في هذا الشأن هو عدم اكتساب المتعلمين للكفاية التداولية المطلوبة في اللغة الثانية؛ مما يمنع معرفة كيفية تطور الأداء التداولي لبعض أفعال الكلام بشكل واضح، لذا فقد كانت هناك مطالبات من عدد من الباحثين حول تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، وهو ما سوف نتحدث عنه في القسم القادم.

كيفية تدريس التداولية

تبين لنا من بعض الدراسات المذكورة آنفا تطور الأداء التداولي لدى بعض المتعلمين في اللغة الثانية مع تحسن المستوى اللغوي، رغم عدم تلقيهم لتعليم صريح للكفاية التداولية؛ مما يدل على اكتسابهم للقدرة التداولية المطلوبة في اللغة الثانية بشكل طبيعي مع مرور الوقت، وبالتالي تأدية الجوانب التداولية بشكل مناسب في اللغة الهدف، لكن هذا القول قد لا يكون صحيحا بالمطلق، لأن معظم الدراسات أشارت إلى وجود فروقات كبيرة بين المتعلمين أصحاب المستويات اللغوية المتقدمة والناطقين الأصليين أثناء تأدية بعض أفعال الكلام (مثل: أليس، 1992؛ تروزبورق، 1995؛ هيل، 1997؛ عمر، 2006؛ باردوفي-هارليق & هارتفورد، 1993؛ تاكاهاشي & بيب، 1987)، لذا دعا عدد من الباحثين إلى أهمية تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية (على سبيل المثال: باردوفي-هالريق، 1992؛ كاسبر & روز، 2001، 2002؛ تاكاهاشي، 2001)، وذلك من أجل تعزيز وعي المتعلمين بالجوانب التداولية، وجعل أدائهم التداولي مناسبا في اللغة الهدف (القحطاني، تحت الطبع، أ).

لقد انطلقت مبادرات الباحثين نحو المطالبة بتدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية من نظرية شميدت (Schmidt, 1993, 1995) حول «الملاحظة» (Noticing)، حيث تشير هذه النظرية إلى أن وجود وعي من قبل المتعلم حيال المدخلات اللغوية يعد

شرطا أساسيا للاكتساب والتعلم الناجح في اللغة الثانية، لأن التعرض للغة لوحده دون وجود وعي من جانب المتعلم قد لا يكون كافيا للوصول إلى اكتساب القدرة التداولية، حيث يصعب عليه ملاحظة الجوانب التداولية، ومدى تأثير السياق عليها بمجرد التعرض للغة الهدف، كما يندر حصوله على تغذية راجعة خارج القاعة الدراسية تساهم في تقويم أدائه التداولي. ويذكر شميدت (1993) أن ملاحظة المتعلم ووعيه للأنماط اللغوية، وأفعال الكلام، والأثر الذي يتركه السياق عليها، تلعب دورا هاما في إنجاح عملية تعلم اللغة الثانية.

اختلف المختصون في مجال التداولية حول كيفية تدريس التداولية، هل يكون ذلك من خلال اتباع التدريس الصريح، أم التدريس الضمني؟ ولقد ذهب أغلبهم إلى تبني التدريس الصريح (Tateyama et al., 1997; Rose & Ng, 2001; House, 1996)، لفعاليته الكبيرة في زيادة وعي المتعلمين حيال الجوانب التداولية في اللغة الهدف؛ مما يساهم في اكتسابهم للكفاية التداولية مقارنة مع التدريس الضمني (القحطاني، تحت الطبع، أ).

ومن أفضل الدراسات التي تطرقت إلى وصف كيفية تدريس التداولية داخل القاعة الدراسية وصفا دقيقا ومفيدا هي دراسة بروك وناغاساكا (Brock & Nagasaka, 2005)، حيث لخصت هذه الدراسة تدريس التداولية في أربع خطوات، وهي: الملاحظة، والاستخدام، والمراجعة، والممارسة. ويقصد بالملاحظة لفت انتباه المتعلم إلى العلاقة الوطيدة بين اللغة والسياق، ومعرفة كيفية تأدية الجوانب التداولية المختلفة في الحوارات التفاعلية، لذا فالملاحظة تهدف في المقام الأول إلى زيادة وعي المتعلم بالدور التي تضطلعه الجوانب التداولية في السياق، وبالطريقة الصحيحة لتأديتها. وقد ذكر بروك وناغاساكا نشاطا تدريبيا يوضح دور الملاحظة في تعزيز وعي المتعلم بالجوانب التداولية، وذلك من خلال استنباط صيغ مختلفة من المتعلمين لإنتاج الطلب، ومن ثم يصنف المعلم تلك الصيغ وفقا لنظرية براون ولفينسون (1987) للتلطف، بحيث تقسم الصيغ المستنبطة إلى الأقسام التالية: مباشر، وغير مباشر، ومهذب، ومألوف. وبعد أن يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الفروق بين تلك الصيغ، ومناقشتها فيما

بينهم في مجموعات صغيرة، يقوم بشرحها شرحا مفصلا، ومن ثم يوضح مدى الأثر الذي تتركه الصيغة المستخدمة على المتلقي، وعلاقتها بالحصول على رد إيجابي وهو قبول تنفيذ الطلب.

وبعد الاهتمام بتعزيز وعي المتعلم بالجوانب التداولية، يأتي دور استخدامه لتلك الجوانب وهي الخطوة الثانية التي أقترحها بروك وناغاساكا، فتدريس اللغة يضطلع بدور تطوير قدرات المتعلم اللغوية، والطريقة المثلى لتطوير تلك القدرات هي إعطاء المتعلم الفرصة لاستخدام اللغة داخل القاعة الدراسية (القحطاني، تحت الطبع، أ)، حيث أن استخدامه لها خارج القاعة الدراسية قد لا يكون بالقدر الكاف، لذا فإننا من خلال هذه الخطوة نتيح الفرصة للمتعلم لاستخدام الجوانب التداولية المختلفة في سياقات متنوعة، من أجل تطوير قدرته التداولية في اللغة الهدف. وقد ذكر بروك وناغاساكا أن أفضل الأنشطة التي تفي بهذا الغرض هو نشاط لعب الأدوار، إذ يمكن للمعلم إعطاء المتعلمين وصفا مقتضبا لموقف محدد يتعلق بالاعتذار –على سبيل المثال–، ثم يقوم بتوزيعهم إلى مجموعات ثنائية، ويحدد لكل متعلم الدور الذي سيقوم به في ذلك الموقف (أي: دور الشخص الذي سيقوم بالاعتذار إلى زميله، أو دور الشخص الذي سيتلقى الاعتذار). ولا شك أن مثل هذا النشاط سيساهم مساهمة فعالة في تطوير قدرات المتعلمين التداولية، وهو ما نسعى إليه من خلال تدريس التداولية.

أما الخطوة الثالثة فتتعلق بالمراجعة، ويقصد بها مراجعة الجوانب التداولية التي تم التطرق إليها في الخطوتين السابقتين بين فترة وأخرى داخل القاعة الدراسية، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التداولي؛ لكي يتعود المتعلمون على تأدية الجوانب التداولية بشكل صحيح في اللغة الهدف، والاستمرار في تعزيز وعيهم حيال تلك الجوانب. وكما أشارت كاسبر (1997)، فإن هذه الخطوة قد لا تكون متاحة للمتعلمين إلا فقط داخل القاعة الدراسية، وهو ما يتوجب على المعلم التركيز عليها تركيزا كبيرا؛ حتى تتحقق الفائدة المرجوة من تدريس التداولية. وذكر بورك وناغاساكا أن الأنشطة التدريبية التي تساعد المعلم على تطبيق هذه الخطوة، هي نفسها التي استخدمت في الخطوتين السابقتين، وهما: استنباط الصيغ المختلفة لتأدية بعض أفعال الكلام، أو لعب

الأدوار، وقد يمكن أيضا للمعلم استخدام الجوانب التداولية استخداما مناسبا بشكل متكرر داخل القاعة الدراسية؛ لكي يتعرف المتعلمون على كيفية تأديتها من جانب الناطقين الأصليين.

وأخيرا، تأتي خطوة الممارسة كخطوة أخيرة لتدريس التداولية، والتي من خلالها يشجع المعلم المتعلمين على ممارسة الجوانب التداولية – التي تعلموها واكتسبوها داخل القاعة الدراسية – في حياتهم اليومية. وفقا لبروك وناغاساكا، ينبغي على المعلم قبل الشروع في جعل المتعلمين يمارسون تلك الجوانب خارج السياق الصفي اطلاع المتعلمين على كيفية تأدية الناطقين الأصليين في اللغة الهدف للجوانب التداولية في مواقف حقيقية وسياقات متنوعة، وذلك من خلال عرض بعض المقتطفات من برامج التلفاز، أو مقاطع الفيديو التي تؤدي هذا الغرض. وبعد مناقشة هذه المقتطفات أو المقاطع مع المتعلمين، من أجل تعزيز وعيهم بكيفية تأدية تلك الجوانب في اللغة الهدف، يطلب المعلم من المتعلمين ممارسة بعض أفعال الكلام مع ناطقين أصليين خارج القاعة الدراسية، مع تدوين ملاحظاتهم حول هذه المواقف أو تسجيلها تسجيلا صوتيا أو بالفيديو، ثم يناقش المعلم الأداء التداولي للمتعلمين، وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم في تلك المواقف، أو من خلال استضافة ناطق أصلي في القاعة الدراسية، ثم ممارسة المتعلمين بعض أفعال الكلام معه في مواقف حقيقية أمام بقية زملائهم.

هذه الخطوات الأربع التي ذكرها بروك وناغاساكا حول كيفية تدريس التداولية من شأنها المساهمة في تطوير القدرة التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية، وتقلل من إمكانية حدوث سوء فهم من جانب الناطق الأصلي، أو ما يسمى بالفشل التداولي، وينبغي لفت انتباه القارئ الكريم إلى أهمية تأهيل وإعداد المعلم، ووعيه بالجوانب التداولية وأثرها الكبير على العلاقة بين المتعلم والناطق الأصلي.

الخاتمة

تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع هام قلما تمت مناقشته في الكتب أو الأبحاث العربية، وهو تطور القدرة التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية، وكيفية تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية. وقد تعرفنا على أهمية التداولية، والمقصود بالتداولية البينية، والدور الكبير لنظرية أفعال الكلام في مجال التداولية، وقمنا بمراجعة بعض الدراسات التي ركزت على تطور التداولية في اللغة الثانية. وقد تبين لنا التفاوت الموجود بين متعلمين اللغة الثانية أنفسهم حيال تأدية بعض الجوانب التداولية (الطلب، والرفض)؛ مما يحتم علينا تبني تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، وهو ما دعا إليه عدد من الباحثين في مجال التداولية. وقد ناقشنا الخطوات الأربع التي أقترحها بروك وناغاساكا (2005) بشأن تدريس التداولية.

وعليه وعبر هذا الفصل، نرسل رسالة مباشرة للمؤسسات الأكاديمية في الوطن العربي المعنية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حول أهمية الكفاية التداولية، ومن ثم وجوب إدراجها ضمن الخطط التعليمية لديها، وكذلك توعية المختصين والمعلمين في هذا الميدان بأهمية الكفاية التداولية، للتعرف على طريقة تدريسها بالشكل المطلوب، وتشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول تدريس التداولية أو اكتسابها من جانب المتعلمين، وذلك لندرتها في المكتبة العربية.

المراجع العربية

الجديع ، سعد محمد. (٢٠١٤). الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة في المنهجين القديم والحديث ، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (ص. ٥٠٥-٥٢٢) ، معهد اللغويات العربية ، جامعة الملك سعود.

القحطاني، سعد محمد. (٢٠١٤). صيغة الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تأثير المستوى اللغوي والمنزلة الاجتماعية. المجلة التربوية (المجلد: ٢٩، العدد:١١٣، الجزء الأول): الكويت، ص. ٣٠٥-٣٤٠.

القحطاني، سعد محمد (مترجم). (٢٠١٥). تعليم التداولية وتعلمها: حيث تلتقي اللغة والثقافة. تأليف: نوريكو ايشيهارا و أندرو كوهين. دار جامعة الملك سعود للنشر: الرياض، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، سعد محمد. (تحت الطبع، أ). نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية (ماليزيا).

القحطاني، سعد محمد (مترجم). (تحت الطبع، ب). اكتساب التداولية: من منظور معرفي واجتماعي. تأليف: زوفري ساندرين. دار جامعة الملك سعود للنشر: الرياض، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، سعد محمد؛ الرياشي، محمد ناصر. (٢٠١٦). أساليب الاعتذار لدى متعلمي اللغة العربية. الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية (العدد الثامن، السداسي الثاني، ديسمبر): الجزائر، ص. ٦٠-٩٣.

المراجع الأجنبية

Achiba, M. (2002). Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Al-Gahtani, S. (in press). Expressing refusals in L2 Modern Standard Arabic: A cross-sectional study. Mawarid (Tunisia).

Allami, H., & Naeimi, A. (2011). A cross-cultural study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. Journal of Pragmatics 43. 385–406

Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. (1992) Pragmatics as part of teacher education. TESOL Journal, 1(3), 28–32.

Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. Studies in Second Language Acquisition, 15, 279-304.

Baron, N. S. (2003). Why e-mail looks like speech: Proofreading, pedagogy and public face. In J. Aitchison & D. M. Lewis (eds.), New media language (pp. 85-94). New York: Routledge.

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson & S. D. Krashen (Eds.), Developing communicative competence in a second language. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Bella, S. (2014). Developing the ability to refuse: A cross-sectional study of Greek FL refusals. Journal of Pragmatics 61, 35-62.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). Cross-cultural pragmatics: requests and apologies. Norwood, New Jersey: Ablex.

Blum-Kulka, S., & Olashtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization pattens (CCSARP). Applied Linguistics, 5 (3), 196-213.

Brock, M., & Nagasaka, Y. (2005). Teaching pragmatics in the EFL classroom? Sure You Can! TESL Reporter, 38 (1), 17-26.

Brown, P., & Levinson, S. D. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In E. N. Goody (ed.), Questions and politeness: strategies in social interaction (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. D. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Carnap, R. (1938). Foundations of logics and mathematics. In O. Neurath, R. Carnap & C. Morris (eds), International Encyclopedia of Unified Science (pp. 139–214). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. Language Learning, 31, 113-134.

Crystal, D. (Ed.). (1997). The Cambridge encyclopaedia of language. New York: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. Studies in Second Language Acquisition, 14, 1-23.

Felix -Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. Intercultural Pragmatics, 4, 253- 286.

Fraser, B. (1981). On apologizing. In F. Coulmas (ed.), Conversational routine. The Hague, The Netherlands: Mouton.

Goffman, E. (1971). Relations in public. New York: Basic Books.

Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. Annual Review of Anthropology 19, 283–307.

Grice, H.P. (1967/1989). Studies in the Way of Words. Cambridge: Harvard University Press.

Hill, T. (1997). The Development of pragmatic competence in an EFL context. Unpublished EdD Dissertation. Temple University, Philadelphia, Pennsylvania.

House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. Studies in Second Language Acquisition, 18, 225-252.

Kasper, G. (1992) Pragmatic transfer. Second Language Research, 8(3), 203–31.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? Second language teaching & curriculum center, University of Hawaii.

Kasper, G., & Rose, K. R. (2001) Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in Language Teaching . (New York: Cambridge University Press). pp. 1-9.

Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). Second Language Research. New York: Longman.

Leech, G. N. (1983). Principles of pragmatics. London: Longman.

Morris, C. (1938). Foundations of the theory of signs. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (eds), International Encyclopedia of Unified Science (pp. 77–138). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mursy, A. A., & Wilson, J. (2001). Towards a definition of Egyptian complimenting. Multilingual, 20 (2), 133-154.

Nelson, G., Al-Batal, M., and Echols, E. (1996). Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure. Applied Linguistics, 17(4), 411–32.

Omar, A. (2006). Kiswahili requests: Performance of native speakers and learners. In K. Bardovi-Harlig, C. Felix-Brasdefer & A. Omar (Eds.), Pragmatics Language Learning (pp. 227-252). Honolulu: University of Hawaii Press.

Rose, K. R. (2009). Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. Journal of Pragmatics, 41, 2345–2364.

Rose, K. R., and Ng, C. K. (2001) Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose and G. Kasper (eds), Pragmatics in language teaching. (New York: Cambridge University Press). 145–70.

Schmidt, R. W. (1993). Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds), Interlanguage pragmatics.(Oxford, England: Oxford University Press). 21–42.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), Attention and awareness in foreign language learning . (Honolulu: University of Hawaii).pp. 1-63.

Searle, J. R. (1969). Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.) Syntax and semantics3: speech acts (pp. 59-82). New York: Academic Press.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. IRAL, 10(3), 209–31.

Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In: In: K. Rose, & G. Kasper. (Eds.) , Pragmatics in Language Teaching (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.

Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. JALT Journal, 8, 131-155.

Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. Bouton (Ed.), Pragmatics and language learning). Urbana, IL: (University of Illinois at Urbana Champaign). Vol. 8 (pp. 163–177).

Thomas, J. (1995). Meaning in interaction: An introduction to pragmatics. London: Longman.

Trosborg, A. (1995). Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies. Berlin: Mouton de Gruyter.

التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية: تأصيل نظري

Language planning and language policy: theoretical foundations

د.محمود بن عبد الله المحمود[1]

ملخص:

يُنظر للتخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية بوصفه ميدانًا حديثًا منبثقًا عن اللُّغويات الاجتماعية، متسمًا بالدراسة البينية. ولا تزال أدبيات التخصص في طور البناء والتكوين، ولما تتسم بالاستقرار بعد؛ ولعل ذلك أدَّى إلى وجود مخرجات بحثية -وخصوصًا في البيئات العربية- تتناول التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية دون تأصيل نظري ومنهجي محكم. ويأتي هذا البحث محاولة لتقديم تأصيل نظري وتأطير علمي للقضايا الرئيسة في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية. ويبدأ البحث بنقاش مفهوم التخطيط اللُّغوي، وأنواعه التي استقرت في الأدبيات، وأهدافه التي يسعى لها، والعمليات الإجرائية التي يسير وفقًا لها، لينتقل الحديث بعد ذلك إلى مفهوم السياسة اللُّغوية وعلاقتها بالتخطيط اللُّغوي، ومنطلقات السياسة اللُّغوية، وركائز بنائها وتحليلها، ومراحل بنائها، وأنواعها، وأبرز المؤثرات فيها. كما يتناول البحث تأصيلًا تاريخيًّا لمسيرة التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، يرصد أبرز المراحل والتحوُّلات التي مر بها مذ كان ممارسة

١ – أستاذ اللُّغويات التطبيقية المشارك، معهد اللُّغويات العربية، جامعة الملك سعود.

عملية غير منهجية، مرورًا بحقبة الاستعمار وما بعدها والمتمثلة في بناء الدول الوطنية، حتى العصر الحاضر، من خلال الإفادة من المنهجيات البحثية المبتكرة. وفي ختام الورقة البحثية استعراض لواقع الدراسات العربية في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، والتي تشهد بداية حراك إيجابي من خلال ترجمة بعض الكتب الرئيسة في الميدان، إلا أن الحاجة ماسّة إلى دراسات اختبارية مبنية على بينات بحثية من البيئات العربية.

Abstract

Language planning and policy is perhaps a recent interdisciplinary field that related to sociolinguistics. So, its literature is still in the process of construction and has not yet been stable. This has led to research outputs - especially in Arabic environments- that deal with language planning and language policy without a theoretical and systematic basis. This chapter attempts to provide a theoretical basis and framework for the main issues in language planning and policy. The chapter begins with a discussion of Language planning concept, types, objectives and procedural processes. The discussion then moves to the concept of language policy and its relation to language planning. After that the principles, foundations of construction and analysis, Types of language policy has been reviewed. The chapter also presents a brief genealogy of this field of inquiry through studying some of the conceptual compasses that have guided its development. The chapter ends with a review of the reality of research on language planning and policy in the Arab world and its future.

١ - تمهيد:

تعدُّ الطبيعة البينية interdisciplinary سمة بارزة للغويات التطبيقية بصورة عامة. وكانت ولا تزال مصدر إثراء من خلال مساهمتها في بلورة العديد من التخصصات الفرعية. وإشارة إلى اهتمام الباحث بالتخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، وإدارته لتحرير مجلة التخطيط والسياسة اللُّغوية؛ برزت لديه الحاجة الماسة إلى طرح موضوع تأصيلي، يبين أبرز المفاهيم والرؤى المتعلقة بالتخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، والذي أدى غيابها في كثير من الأحيان إلى الخلط في طرح مواضيع التخطيط والسياسة اللُّغوية، وإدخال بعض القضايا غير ذات الصلة في الموضوع، وإغفال بعض جوانبه الرئيسة. كما أن عدم إدراك التأصيل النظري للميدان جعل بعض الباحثين يحجمون عن الإسهام فيه رغم الحاجة الملحة لدراسات علمية رصينة؛ ومن جانب آخر أدَّى إلى وجود مساهمات بحثية تورد مصطلح التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، وهي بعيدة عن حدوده الموضوعية والمعرفية.

في الفصل الحالي يحاول الباحث بصورة موجزة جَمْع أبرز المرتكزات التأصيلية النظرية في سياق التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، من حيث التعريف بمفهوم التخطيط اللُّغوي، واستعراض أنواعه، ومناقشة أهدافه التي يسعى لها، وإبراز العمليات الإجرائية التي يسير وفقًا لها. كما يستعرض البحث مفهومًا لصيقًا بالتخطيط اللُّغوي، وهو السياسة اللُّغوية، ليناقش علاقته بالتخطيط اللُّغوي، والركائز التي تنطلق منها السياسة اللُّغوية، وآلية بنائها وتحليلها، واستعراض أنواعها، ومناقشة أبرز المؤثرات فيها. وبعد التأصيل النظري يستعرض البحث المسيرة التاريخية للتخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، ويناقش أبرز المراحل والتحوُّلات التي مر بها من خلال الأدبيات. وفي ختام الورقة البحثية يتناول الباحث واقع الدراسات العربية في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، مع إلقاء بعض الأضواء على آفاق المستقبل.

٢- التخطيط اللُّغوي:

٢-١- هل يمكن تخطيط اللُّغة ؟!

طُرح ذلك التساؤل كجزء من عنوان لكتاب: (هل يمكن تخطيط اللُّغة؟ النظرية الاجتماعية اللُّغوية وممارسة الدول النامية)، (?Can language be planned (Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations حرره جون روبين Joan Rubin وبجورن جرنود Björn Jernudd، وصدر في العام 1971 من جامعة هاواي، وتناول الكتاب من خلال فصوله المختلفة الدوافع والأيديولوجيات خلف أنشطة التخطيط اللُّغوي، مؤكدًا على أن اللُّغة ليست عصية على التخطيط. ولا يزال ذلك الكتاب بصفته تأطيرًا نظريًّا لتساؤل رئيس في التخطيط اللُّغوي يحمل قيمة علمية، ويمثِّل مرحلة في مسيرة التخطيط اللُّغوي. ويأتي ذلك الكتاب امتدادًا لمؤتمر مهم أُقيم قبله ببضع سنوات حول مشاكل اللُّغة في الدول النامية، وأُقيم في فرجينيا بالولايات المتحدة من قبل لجنة اللُّغويات الاجتماعية التابعة لجمعية البحث في العلوم الاجتماعية في العام 1966، وشارك فيه الأعلام الأوائل للتخطيط اللُّغوي، مثل: جوشوا فيشمان Joshua Fishman ، وجون روبين Joan Rubin، وجيوترينداا داس جوبتا Jyotirindra Das Gupta ، وبيورن يورند Björn Jernudd ، وتشارلز فيرغسون Charles Ferguson، وغيرهم.

وقبل ذلك المؤتمر ببضع سنوات كان الظهور الأول لمصطلح «التخطيط اللُّغوي» في أدبيات اللُّغويات التطبيقية، حيث استخدمه إينار هوجن Einar Haugen في بحث له يناقش فيه الإشكالات اللُّغوية في النرويج، والجهود المبذولة في التقييس اللُّغوي، وذلك في العام 1959م (Karam, 1974)، ثم أعقبه بمقالات أخرى. وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح التخطيط اللُّغوي لم يكن هو أول مصطلح لهذا العلم، بل سبقه مصطلح آخر هو الهندسة اللُّغوية لوصف بعض أنشطة التخطيط اللُّغوي وتطبيقاته (Cooper 1989). إنَّ التخطيط اللُّغوي يُنظر له بوصفه مجالًا حديثًا ضمن مجالات علم اللُّغة الاجتماعي. وتلك الحداثة مرتبطة بظهوره كمفهوم مستقل مرتبط باللُّغويات التطبيقية، وذلك في الخمسينيات الميلادية من القرن العشرين (,Al-Haq & Al-Masaeid 2009).

إن السرد التاريخي السابق يظهر حداثة التخطيط اللُّغوي كمفهوم علمي مؤطر، له منطلقاته في اللُّغويات الاجتماعية، وتلك الحداثة انعكست على الميدان من حيث عدم استقرار رؤاه النظرية ومنطلقاته الفكرية بعد. وتجدر الإشارة إلى أن ظهور المفهوم في وقت متأخر لا يعني بطبيعة الحال عدم وجود بعض التطبيقات والأنشطة التي يُنظر لها بوصفها تخطيطًا لغويًّا قبل ذلك التاريخ. فهنالك العديد من الممارسات التاريخية ذات الصلة باللُّغة، وهي من صميم التخطيط اللُّغوي. وقد شهدت العربية تاريخيًّا بعض تلك الممارسات، مثل: إنشاء ديوان الجند في عهد عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- واقتباس فكرته من الفرس، وتعريبه، وإنشاء دواوين الخراج في مختلف الأصقاع واعتماد لغة معينة فيها؛ حيث كان ديوان الشام باليونانية، وديوان العراق بالفارسية، وما أعقب ذلك من تعريب تلك الدواوين في عهد عبد الملك بن مروان، كما أن نظام الكتابة العربية وما شهده من خطوات تطويرية؛ كالنقط، والحركات، بالإضافة إلى وضع النحو، والصناعة المعجمية؛ أمثلة تطبيقية على أنشطة ضمن ما يُنظر له بوصفه تخطيطًا لغويًّا.

إنَّ السرد التاريخي السابق حول ملابسات ظهور التخطيط اللُّغوي في العصر الحديث يظهر الطبيعة البينية للتخصص، حيث يستقي رؤاه ونظرياته من علوم مختلفة، ولو استعرضنا الخلفية التخصصية لبعض الرواد في التخطيط اللُّغوي فسنجد ذلك جليًّا؛ فمثلا كان جوشوا فيشمان متخصصًا في علم الاجتماع، وأسهم في إيجاد علم الاجتماع اللُّغوي، أما جون روبين فكانت متخصصة في التاريخ، بينما جيوتريندا جوبتا كان متخصصًا في العلوم السياسية، أما بيورن يورند فهو متخصص في إدارة الأعمال بالإضافة إلى اللُّغويات، في حين أن تشارلز فيرغسون من مؤسسي اللُّغويات الاجتماعية.

٢-٢- ما مفهوم التخطيط اللُّغوي؟

كتب المتخصصون في التخطيط اللُّغوي تعريفات عدة، تصف هذا الميدان، وتبين حدوده وأنشطته وأهدافه. ومنذ ظهور مصطلح التخطيط اللُّغوي وحتى نهاية السبعينيات الميلادية لم يكن هنالك اتفاق واضح على طبيعة التخطيط اللُّغوي وأنشطته المختلفة (Jernudd & Das Gupta, 1977). ونتيجة للعمل الأكاديمي التراكمي

بدأت تظهر ملامح التخطيط اللُّغوي بصورة علمية، وتتبين حدوده المعرفية، حيث لا يختلف المتخصصون حاليًّا في أنه متعلق بالجهود الواعية الموجهة للتأثير في بنية اللُّغة ووظيفتها واكتسابها ووضعها، كما أشار إلى ذلك مجموعة من الباحثين (Al-Haq & Al-Masaeid, 2009; Almahmoud, 2014; Tollefson, 1991; Tulloch, 2004). ورغم ذلك يظل هنالك قدر من الصعوبة في إيجاد تعريف دقيق وشامل للتخطيط اللُّغوي؛ نظرًا لطبيعته البينية، وتعدُّد تطبيقاته وأنشطته التي يستقيها من حقول علمية مختلفة (Kaplan & Baldauf, 1997; Kennedy, 1982; Tulloch, 2004).

من الباحثين الذي ناقشوا تعريف مصطلح التخطيط اللُّغوي بشكل عميق و دقيق؛ متخصص الاجتماع روبرت كوبر (Cooper, 1989) في كتابه: (التخطيط اللُّغوي والتغير الاجتماعي Language Planning and Social Change[1])، وهو من الكتب الرائدة في التخطيط اللُّغوي، ونشرته مطبعة جامعة كامبردج في العام 1989. قبل أن يتناول كوبر تعريف التخطيط اللُّغوي ناقش الموضوع بصورة تنازلية، حيث استعرض في أول فصوله أربع حالات متنوعة في التخطيط اللُّغوي، وهي: تأسيس الأكاديمية اللُّغوية الفرنسية، وإحياء اللُّغة العبرية، والحركة النسوية في الولايات المتحدة، ومحو الأمية في أثيوبيا. وفي الفصل التالي ناقش كوبر مفهوم التخطيط اللُّغوي من خلال تحليل اثني عشر تعريفًا، طرحها المتخصصون من العام 1969م وحتى العام 1986م. وللوصول إلى تعريف علمي لمفهوم التخطيط اللُّغوي، طرح كوبر إطارًا نظريًّا ينطلق من الأركان الأربعة التالية: (مَنْ الذي يخطِّط؟ وماذا يخطِّط؟ ولمن يُخطّط؟ وكيف يخطِّط؟). ومن خلال مناقشة التعريفات وتحليل مفهوم التخطيط اللُّغوي لدى مختلف الباحثين؛ خلص كوبر في الإجابة عن التساؤل الأول: من الذي يخطط؟ إلى أن التخطيط مناط عادة بالجهات الحكومية، والهيئات الرسمية، غير أن هنالك مستوى آخر من التخطيط يجب عدم إغفاله، وهو المستوى الفردي. ذلك أن التخطيط اللُّغوي قد يكون من أفراد، كما يكون من مؤسسات وهيئات رسمية وشبه رسمية، حيث تظهر التجارب العالمية عدة نجاحات في التخطيط اللُّغوي، بدأت بأفكار ومبادرات فردية، ومنها على سبيل

---

١ -تُرجم الكتاب إلى العربية بعنوان: التخطيط اللُّغوي والتغير الاجتماعي، وترجمه: خليفة أبو بكر الأسود، ونُشر من قبل مجلس الثقافة العام، ليبيا، ٢٠٠٦.

المثال: ما قامت به الحركة النسوية في الولايات المتحدة الأمريكية من محاولات لتحجيم ما يرونه تحيزًا لغويًّا في الأسماء المركبة (مثل: رجل الإطفاء fireman واستبدالها بـمكافح الحرائق (firefight. وللإجابة عن التساؤل الثاني: ماذا يخطِّط؟ يشير كوبر إلى أن التخطيط اللُّغوي عادة ينحصر في ثلاثة مجالات، هي: تخطيط المتن اللُّغوي، وتخطيط الوضع اللُّغوي، وتخطيط الاكتساب اللُّغوي، وستتم الإشارة لها لاحقًا. أما السؤال الثالث: لَمَن يُخطّط؟ فقد لاحظ كوبر أن جُلَّ التعريفات تشير إلى أن التخطيط اللُّغوي يكون للمجتمع أو للجماعات اللُّغوية الكبيرة داخل المجتمعات، غير أن التخطيط اللُّغوي يشمل الجماعات الكبيرة والصغيرة داخل المجتمع؛ كالمجموعات العرقية، أو الدينية، أو المهنية على سبيل المثال. أما السؤال الثالث: كيف يكون التخطيط؟ فقد لخصَّ كوبر وجهتي نظر مختلفة في هذا الصدد؛ فالأولى تنطلق من أن التخطيط اللُّغوي مبنيٌّ على نظرية يتم تطبيقها على الواقع؛ في حين أن الثانية مبنية على دراسة الواقع اللُّغوي ابتداءً. وبغض النظر عن وجهتي النظر تلكما، فإن التخطيط اللُّغوي ليس نشاطًا لغويًّا صِرفًا؛ بل تتداخل فيه عوامل مختلفة سياسية واقتصادية وإدارية، كلها تصبُّ في حل الإشكالات اللُّغوية في المجتمعات (Jernudd & Das Gupta, 1977)، بل لا نبالغ إذا قررنا ما يشير له العديد من باحثي التخطيط اللُّغوي من أن المقاصد غير اللُّغوية تأخذ حيزًا كبيرًا في توجيه التخطيط اللُّغوي. وبناء على تعريف كوبر ومناقشته لمفهوم التخطيط اللُّغوي، يمكن لنا القول: إن التخطيط اللُّغوي يشير إلى: «الجهود الموجهة من قِبل الحكومات أو الهيئات الرسميّة وشبهها، أو الأفراد؛ للتأثير على السلوك اللُّغوي للمجموعات اللُّغوية الكبيرة أو الصغيرة فيما يتعلق باكتساب اللُّغة، أو بنيتها، أو وظيفتها، أو مكانتها داخل مجتمع ما».

وبناء على ما سبق، فإن التخطيط اللُّغوي يختلف عن التغيير اللُّغوي؛ فكل تخطيط لغوي يعدُّ تغييرًا لغويًّا؛ غير أن التغيير اللُّغوي ليس بالضرورة تخطيطًا لغويًّا. ويؤصل شيفمان (Schiffman, 1998) ذلك بتحديد سمات أربع تؤطر الفرق بين التخطيط اللُّغوي والتغيير اللُّغوي. فالتخطيط اللُّغوي قصديٌّ؛ أي ليس عفويًّا أو اعتباطيًّا، بل ينطلق من أهداف محددة، كما أن التخطيط اللُّغوي يحمل رؤية مستقبلية، وينطلق من المصالح العامة والخاصة، من خلال عمل مؤسّسي.

٢-٣- أنواع التخطيط اللُّغوي:

سبقت الإشارة إلى أن كوبر (Cooper, 1989) فرّق بين ثلاثة أنواع من التخطيط اللُّغوي، هي: تخطيط الوضع اللُّغوي status planning، وتخطيط المتن اللُّغوي corpus planning، وتخطيط الاكتساب اللُّغوي acquisition planning. وقد تمت الإشارة في أدبيات التخطيط اللُّغوي منذ العام 1959م إلى تخطيط الوضع اللُّغوي، وتخطيط المتن اللُّغوي (Hornberger, 1989; Nyati-Ramahobo, 1998)، وذلك مرتبط بالأنشطة التي استهدفها التخطيط اللُّغوي في تلك المراحل المبكرة. أما تخطيط الاكتساب اللُّغوي فلم يظهر كمصطلح في أدبيات التخطيط اللُّغوي إلا في العام 1998م في كتاب كوبر حول التخطيط اللُّغوي. وبالإضافة إلى الأنواع الثالثة السابقة يشير الباحثون حديثًا إلى أنواع أخرى من التخطيط اللُّغوي لما تنل حظها بعدُ من التناول والنقاش في أدبيات التخطيط اللُّغوي، ومن أبرزها: تخطيط المكانة اللُّغوية prestige planning، وتخطيط الخطاب (discourse planning); Lo Bianco, 2005 Kamwangamalu, 2016)، وفيما يلي إيجاز حول مفهوم كل نوع من الأنواع الخمسة السابقة.

النوع الأول: تخطيط الوضع اللُّغوي، وينطلق من دراسة واقع اللُّغة أو اللُّغات في المجتمع، والتنبؤ بمستقبلها بناء على معطيات الواقع ومتغيراته، ومحاولة التأثير في ذلك المستقبل وتوجيهه نحو ما يُراد. وتعدُّ دراسة واقع اللُّغة وفهم العوامل المؤثرة فيها كافة وفي علاقتها مع المجتمع، والمواقف تجاهها؛ من أبرز أنشطة تخطيط الوضع اللُّغوي، رغم عدم التفات كثير من الباحثين إليها (Djite, 1994). وبصورة تقليدية يحيل مفهوم تخطيط الوضع اللُّغوي من حيث العموم إلى جهود السلطات الرسمية نحو إقرار لغة/ أو لغات ما في المجتمع، وجميع ما يترتب على ذلك الإقرار من مقتضيات (Coperahewa, 2009; Richards & Schmidt, 2002). وهنالك الكثير من الأنشطة التي تدخل ضمن تخطيط الوضع اللُّغوي، وخصوصًا في البيئات متعددة اللُّغات، ومن ذلك: اختيار اللُّغة أو اللُّغات الرسمية، وآلية ذلك وحدوده (هل هي لغة رسمية لعموم الدولة أم لولاية معينة؟ وما معنى رسمية لغة ما، وحدود استخداماتها؟ ...إلخ)، واختيار اللُّغة أو اللُّغات الثانية وحدود استخدامها، والقرارات المرتبطة بالتحوّل اللُّغوي، بالإضافة إلى وَضْع الأنظمة والتشريعات التي تنظِّم إدارة الشأن

اللُّغوي (Cooper, 1989; Coperahewa, 2009; Gadelii, 1999). فعلى سبيل المثال: أقرت سويسرا سياسة لغوية في العام 2010؛ وذلك لتخطيط الوضع اللُّغوي، وتحديد اللُّغات الرسمية، وآلية التعامل من خلالها. وتضمن ذلك الإقرار بأن لسويسرا أربع لغات رسمية؛ هي: الفرنسية، والألمانية، والإيطالية، والرومانشية، على أن تكون المستندات الرسمية مُحرَّرة باللُّغات الثلاث الأول: (الفرنسية، والإيطالية، والألمانية). أما اللُّغة الرومانشية فتستخدم رسميًّا فقط عند التعامل مع الأقاليم التي تستخدمها (Grin, 2010).

أما النوع الثاني؛ تخطيط المتن اللُّغوي، فيتعلق بالتغييرات داخل بنية اللُّغة ومتنها (Cooper, 1989)، وهو قائم في المقام الأول على جهود اللُّغويين المتخصصين، بخلاف تخطيط الوضع اللُّغوي الذي يُبنى عادة على جهود المؤسّسات الرسمية وشبه الرسمية، والأفراد المهتمين بالتخطيط اللُّغوي (Djite, 1994; Hornberger, 1989). ومن أمثلة تخطيط المتن اللُّغوي: تخطيط النظام الكتابي والإملائي للغة وإصلاحه، وإثراء ذخيرة اللُّغة من المفردات، والتغييرات في البنية التركيبية للغة، وتقييس النظام الكتابي، وتخطيط المصطلحات وضبطها، والتطوير الصرفي للغة بإحداث صيغ جديدة أو تعديل بعض الصيغ القائمة بما يسد الحاجات اللُّغوية (Coperahewa, 2009; Gadelii, 1999; Richards & Schmidt, 2002). ومن الأمثلة المعاصرة على تخطيط المتن اللُّغوي ما حدث للغة التركية في العام 1928، حينما أقرَّ مجلس الأمة التركي استخدام الأبجدية اللاتينية بدل العربية لكتابة اللُّغة التركية بدوافع أيديولوجية، وفي غضون بضعة أشهر أصبح ذلك التحوُّل حقيقة على أرض الواقع في الصحف، والتعليم، والحياة العامة؛ بل وفُرضت الغرامات لَمن يخالف ذلك (المحمود والبغدادي، 2015).

أما النوع الثالث وهو تخطيط الاكتساب اللُّغوي فهو معنيٌّ بالجهود المنظمة لنَشْر اللُّغة من خلال النظام التعليمي، كما يشير إلى ذلك كوبر (Cooper, 1989). فتخطيط الاكتساب اللُّغوي يُعنى بوضع اللُّغة أو اللُّغات في النظام التعليمي، وعلى أي أساس يكون اختيار لغة ما لتكون لغة التعليم، وآلية تعليم اللُّغة، والقرارات التي يتم اتخاذها لتعليم لغات أخرى في النظام التعليمي، وجميع ما يتصل بذلك. فعلى سبيل المثال: تنصُّ السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية على أن العربية هي لغة التعليم

الأساسية، وخلال السنوات العشر الماضية كان هنالك عدة قرارات تتعلق بتعليم اللُّغة الإنجليزية، حيث كانت تُدرس في المدارس العامة بدءًا من الصف الأول المتوسط، ثم أصبحت في الصف السادس الابتدائي، ثم أُقرّ تدريسها في الصف الرابع الابتدائي. ويُفترض أن كل تلك القرارات المتعلقة بتخطيط الاكتساب اللُّغوي صادرة من خلال رؤية إستراتيجية مبنية على تخطيط للاكتساب اللُّغوي.

أما النوع الرابع فهو تخطيط المكانة اللُّغوية، وبشكل مجمل يستهدف هذا النوع من التخطيط اللُّغوي الصورة النمطية للغة في أذهان الأفراد ودراستها والتأثير فيها بما يخدم واقع اللُّغة ومستقبلها، وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التخطيط لم يلق الاهتمام الذي يستحقه من الباحثين (Ager, 2005). وعادة ما تكون الصورة النمطية، والمواقف والاتجاهات نحو اللُّغة مؤثرة بشكل كبير في واقع اللُّغة، ويمكن من خلالها قراءة مستقبلها (Ting, 2003). ومن أمثلة تخطيط المكانة اللُّغوية: تعزيز صورة معينة حيال اللُّغة في الإعلام، وفي التعليم. وعلى سبيل المثال: حظيت اللُّغة العبرية بتخطيط كبير لمكانتها اللُّغوية، أثمر وجود صورة نمطية إيجابية لدى الناطقين بها، وعن قدرتها على مواكبة العصر، واستخدامها في كل الأغراض، والالتفاف حولها كمكون وطني ورمز ثقافي لليهود (Mesthrie, 2009).

أما النوع الأخير فهو تخطيط الخطاب. ويشير تخطيط الخطاب إلى توجيه الخطاب للتأثير في الحالة الذهنية والسلوكية والمعتقدات لأفراد مجتمع ما (Lo Bianco, 2005). ويكون توجيه الخطاب للتأثير في القضايا اللُّغوية وغير اللُّغوية. فعلى سبيل المثال: قام أحد الباحثين بتحليل برامج التلفاز السويدي، وعلاقتها بالسياسة اللُّغوية، وأظهرت دراسته المساهمة الفاعلة للتلفاز من خلال تخطيط الخطاب؛ لترسيخ السياسة اللُّغوية الجديدة، وتمثيل اللُّغات المختلفة، وترجمة السياسة إلى واقع إعلامي (Hult, 2010).

تجدر الإشارة إلى أن الحد الفاصل بين الأنواع السابقة للتخطيط اللُّغوي: (تخطيط الوضع، وتخطيط المتن، وتخطيط الاكتساب، وتخطيط المكانة، وتخطيط الخطاب) ليس قطعيًّا؛ وإنما هنالك نوع من التداخل الجزئي بين تلك الأنواع بصورة أو بأخرى، وذلك نابع من طبيعة التخطيط اللُّغوي وعملياته المختلفة. والهدف الرئيس من تحديد تلك المسارات الرئيسة في التخطيط اللُّغوي؛ هو تنظيم الممارسة الفعلية والبحثية في ميدان

التخطيط اللُّغوي. ومن جانب آخر لابد من التأكيد على أن العلاقة بين الأنواع السابقة تبادلية، إذ لا يمكن العمل في نوع من أنواع التخطيط اللُّغوي دون أن يتأثر بالأنواع الأخرى، ويؤثر فيها؛ فعلى سبيل المثال: نجحت التجربة التركية في تخطيط المتن اللُّغوي من خلال استبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني، مدعومة بعمل كبير في سياق تخطيط الاكتساب اللُّغوي، وتخطيط الوضع اللُّغوي، وتخطيط المكانة اللُّغوية، وتخطيط الخطاب، وكل ذلك لإنجاح التغييرات التي تمت في سياق تخطيط المتن اللُّغوي (المحمود والبغدادي، 2015).

٢-٤- أهداف التخطيط اللُّغوي:

تتنوع أنشطة وتطبيقات التخطيط اللُّغوي تبعًا لطبيعة التخطيط اللُّغوي المنشود. وقد حاول تولسفن Tollefson اختزال أهدف التخطيط اللُّغوي في هدف عام؛ هو إصلاح الإشكالات اللُّغوية في المجتمع (Tollefson, 1991). ويمكن اعتبار ذلك هدفًا رئيسًا شاملًا لجميع أنشطة وتطبيقات التخطيط اللُّغوي. أما جادلي Gadelii فيرى أن الهدف الرئيس للتخطيط اللُّغوي هو تيسير عملية التواصل في المجتمع من خلال العمل في مستويات ثلاثة، هي: المستوى المحلي، والمستوى الإقليمي أو الوطني، والمستوى الدولي (Gadelii, 1999). فعلى سبيل المثال؛ يتم تيسير التواصل في المستوى المحلي من خلال تفعيل استخدام اللُّغة الأم في مناحي الحياة كافة، خصوصًا في الدول التي سبق لها أن تعرضت لاستعمار بقي أثره، من خلال ترسيخ استخدام لغة المستعمر في جوانب عدة، من أبرزها التعليم، بالرغم من أنها لا تُستخدم على المستوى المحلي. أما المستوى الوطني فيتجلى مثال التخطيط اللُّغوي في تطبيق استخدام اللُّغة التي تُستخدم على مدى واسع لتكون لغة رسمية للتواصل. أما المستوى الدولي، فيمكن التمثيل عليه بالاهتمام باللُّغات الأخرى التي لها دور مهم في العالم. ورغم أهمية تيسير التواصل كهدف رئيس للتخطيط اللُّغوي إلا أنه لا يمكن اعتباره الهدف الرئيس الوحيد للتخطيط اللُّغوي. ذلك أن هنالك بعض أنشطة التخطيط اللُّغوي التي لا تندرج تحت تيسير التواصل اللُّغوي؛ كالتنقية اللُّغوية على سبيل المثال.

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره من أهداف مجملة للتخطيط اللُّغوي، حاول بعض الباحثين رصد أهداف تفصيلية للتخطيط اللُّغوي، تنطلق من أنشطته الفعلية. حيث قدم ناهير (Nahir, 2003) في بحثه حول تصنيف أهداف التخطيط اللُّغوي رصدًا مبنيًّا على ما قام به أو ما يمكن أن يقوم به المتخصصون في التخطيط اللُّغوي، واستخلص أحد عشر هدفًا، وهي كالتالي:

التنقية اللُّغوية language purification : وتهدف إلى الحفاظ على اللُّغة من الشوائب والدخيل والانحراف. ويفرق ناهير بين نوعين من التنقية اللُّغوية، هما: التنقية الخارجية، والتنقية الداخلية. وتهدف التنقية الخارجية إلى حماية الصفاء والنقاء اللُّغوي من تأثيرات اللُّغات الأخرى. أما التنقية الداخلية فيقصد بها الحفاظ على البنية اللُّغوية من الانحراف. ومن أمثلة ذلك: وجود مراكز تقدِّم خدمة الاستشارات اللُّغوية لعامة الناس، وتبين الأخطاء اللُّغوية وتصححها، كما هو موجود في السويد. أو إلزام دور النشر والجهات الإعلامية بعدم تقديم أي مادة إعلامية مالم يتم تدقيقها لغويًّا، مثل ما هو معمول به في عدد من الدول؛ كاليابان، وبولندا.

الإحياء اللُّغوي language revival : ويكون ذلك بإحياء اللُّغات الميتة، أو اللُّغات التي تستخدم على نطاق ضيق وبين عدد محدود جدًّا من المتحدثين، ونشرها وجعلها لغة للتواصل في المجتمع. وينطلق الإحياء اللُّغوي عادة بحافز الحفاظ على الهوية والتراث والقومية. وخير مثال على ذلك: إحياء اللُّغة العبرية بعد أن كانت لغة ميتة لعدة قرون، لا تُستخدم إلا في نطاق ضيق في بعض طقوس العبادة، وتمكينها في كل مناحي الحياة، وجعلها لغة رسمية للدولة. كما أن الاهتمام باللُّغة الأيرلندية التي لا يتحدثها سوى عدد محدود، ونشرها واعتبارها لغة رسمية في إيرلندا؛ يعد مثالًا آخر على الإحياء اللُّغوي.

الإصلاح اللُّغوي language reform: ويُعنى به تعديل بعض الجوانب في اللُّغة لتيسير استخدامها. ومثال ذلك: التعديلات في النظام الكتابي للغة، وفي تهجئتها، أو تعديل بعض القواعد اللُّغوية. ويكون هذا النوع من التخطيط اللُّغوي في بعض الحالات نتيجة لدوافع سياسية أو أيديولوجية أو دينية أو تعليمية. ومن أمثلة ذلك: ماقامت به الأكاديمية اللُّغوية الفرنسية في العام 2016 من تعديلات في نظام التهجئة، انعكس على تعديل كتابة (2400 كلمة)؛ بهدف التبسيط.

التقييس اللُّغوي language standardization: ويعني اختيار لغة أو لهجة ما لتكون هي اللُّغة الرسمية لبلد أو مقاطعة معينة. ويعتبر التقييس اللُّغوي من أبرز الأنشطة التي قام بها المخططون اللُّغويون في البلدان التي تمَّ استعمارها، وغالبًا ما يعتري ذلك صراع مصالح وقوى مختلفة، وفي أغلب الحالات يكون الاختيار مدفوعًا بجوانب غير لغوية تحكمها السلطة والقوة. ومن أمثلة التقييس اللُّغوي: ما حدث في 1969 حينما اعتُبرت اللُّغة الفرنسية لغة رسمية في كندا مساوية للغة الإنجليزية، بموجب قانون اللُّغات الرسمية (Conrick & Regan, 2007).

نشر اللُّغة language spread: ويُعنى به تلك الجهود المبذولة لنشر لغة ما، وزيادة عدد المتحدثين بها. وفي كثير من الأحيان يكون نَشْر لغة ما على حساب لغة أو لغات أخرى. ويعتبر التحوُّل اللُّغوي language shift -وهو تحويل لغة مجتمع ما إلى لغة أخرى- نتيجة لنشر اللُّغة. وتتنافس الدول فيما بينها لنَشْر لغاتها ودعمها في العالم من خلال العديد من الهيئات والمؤسّسات، ومثال ذلك الجهود المبذولة من بعض المؤسّسات الدولية المهتمة بنَشْر اللُّغة والثقافة، مثل: معاهد كونفيشوس الصينية، ومعاهد جوتة الألمانية، ومعاهد معهد ثيربانتس الإسبانية، بالإضافة إلى المجلس الثقافي البريطاني، والذي يشير تقريره الأخير الصادر في العام 2017 إلى أن عدد المستفيدين من خدماته بلغ 731 مليون مستفيد! (British Council , 2017).

تحديث المفردات lexical modernization: وهي عملية استحداث المفردات أو تكييفها لتناسب البنية اللُّغوية للمفاهيم والأفكار المقترضة من اللُّغات الأخرى. وهنالك جهود دولية كثيرة في هذا الجانب؛ رغبة في حفظ اللُّغة ونقائها من الدخيل، وإتاحة تحديث المفردات وفق ضوابط وأسس علمية تحفظ للغة كيانها، وتحقق مواكبتها لما يُستجد. وتبذل المجامع اللُّغوية العربية جهودًا كبيرة في ذلك السياق، غير أن تلك الجهود يُعاب عليها بُعدها عن الجانب التطبيقي والممارسة العملية في الحياة اليومية، إذ غالبًا ما تكون قرارات المجامع ليس لها أي أثر على أرض الواقع (المقالح، 2008).

توحيد المصطلحات terminology unification: ويشير إلى الجهود المبذولة لتوحيد المصطلحات العلمية وتوضيحها وتعريفها. ويكون توحيد المصطلحات في الغالب في المجلات العلمية والتقنية لحل إشكالات التواصل الناتجة عن استخدام مصطلحات

مختلفة لمفهوم معين نتيجة للترجمة. وهنالك جهود كبيرة تُبذل في دول مختلفة للضبط المصطلحي، فعلى سبيل المثال: قامت الحكومة السويدية بوَضْع لجنة متخصصة لجمع المصطلحات الطبية وتعريفها وتوحيدها، كما قام المركز السويدي للمصطلحات التقنية بعمل مشابه في مصطلحات التقنية. وفي السياق العربي تجدر الإشارة إلى الجهود المبذولة في مركز تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والذي أنتج ما يقرب من 60 معجمًا تخصصيًّا للمصطلحات، ومنها على سبيل المثال: المعجم الموحَّد لمصطلحات اللسانيات، المعجم الموحَّد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية، المعجم الموحَّد لمصطلحات الرياضيات والفلك، المعجم الموحَّد لمصطلحات الكيمياء، المعجم الموحَّد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان، المعجم الموحَّد لمصطلحات الآثار والتاريخ، المعجم الموحَّد لمصطلحات علم الأحياء المعجم الموحَّد لمصطلحات التجارة والمحاسبة ..إلخ. وهنالك مبادرات وطنية سعودية مميزة في هذا السياق، مثل: موسوعة الملك عبد الله بن عبد العزيز العربية للمحتوى الصحي[١]، والبنك الآلي السعودي للمصطلحات العلمية[٢]. غير أن الإفادة من تلك الجهود وترجمتها على أرض الواقع في الممارسات اللُّغوية بحاجة إلى تخطيط لغوي فاعل.

التبسيط الأسلوبي :stylistic simplification ويشير إلى الجهود المبذولة لتوضيح وتيسير الاستخدام المعجمي والتركيبي والأسلوبي للغة في مجال مهني معين؛ وذلك لتيسير فهم اللُّغة التخصصية لغير المتخصصين. فلغة كل مجال تخصصي معين تحمل سمات تركيبية وأسلوبية ومعجمية وخطابية تحول دون الإدراك الكامل والفهم التام لها من قبل غير المتخصصين. فعلى سبيل المثال: نجد أن اللُّغة المستخدمة في القانون ليست واضحة تماما لغير المتخصصين، وكذا اللُّغة المستخدمة في الطب وغيرهما. ونتيجة لذلك، ومن منطلق الحقوق والواجبات للمواطنين شرعت بعض الدول لوضع أنظمة للتبسيط الأسلوبي؛ رغبة في إتاحة اللُّغة التخصصية لغير المتخصص في السياقات العامة. على سبيل المثال: أصدرت أنظمة في كُلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكية والدانمارك لكتابة العقود البنكية بلغة مفهومة وسهلة، لا تستخدم المصطلحات التخصصية التي

---

١ – للاطلاع على الموسوعة، انظر الموقع: https: //www.kaahe.org /ar/

٢ – للاطلاع على البنك الآلي السعودي للمصطلحات العلمية، انظر الموقع: http: //basm.kacst.edu.sa/

تخفى على غير المختص. وامتدادًا للاهتمام بالتبسيط الأسلوبي ظهر مفهوم الإنجليزية البسيطة plain English، والذي يشير إلى تبسيط الأسلوب، والمفردات، والتراكيب، واستخدام جمل قصيرة تخلو من التعقيد (Liddicoat, 2005).

الاتصال عبر اللُّغات interlingual communication: ويُعنى به تلك الجهود المبذولة لتيسير الاتصال بين متحدثي لغتين مختلفتين من خلال توظيف لغة ثالثة تكون لغة مشتركة. ويحكم اختيار لغة ما لتكون لغة مشتركة للتواصل معايير عدة. ومن أمثلة الاتصال عبر اللُّغات: استخدام الإنجليزية لغة مشتركة للمتحدثين بلغات مختلفة في بعض البيئات.

صيانة اللُّغة language maintenance: وهو مفهوم واسع يشير إلى الجهود المبذولة للحفاظ على اللُّغة من العوامل الداخلية أو الخارجية التي تمثل خطرًا عليها، وقد تتسبب في انحسارها. وتهدف صيانة اللُّغة إلى العمل على إبقائها لغة مؤثرة في المجتمع، حاملة لثقافته، ورمزا لهويته الوطنية، من خلال التعامل الفاعل مع العوامل المؤثرة على وضع اللُّغة. وتتنوع العوامل المؤثرة على اللُّغة بصورة واسعة؛ إذ قد تكون سياسيةً، أو اقتصاديةً، أو اجتماعيةً، أو دينيةً، أو خليطًا من ذلك. ولا يقتصر مفهوم الصيانة اللُّغوية على لغات الأقليات، بل يشمل اللُّغات واسعة الانتشار أيضًا. ومن أمثلة صيانة اللُّغة؛ ما قامت به أستراليا للحفاظ على لغات السكان الأصليين من خلال برامج ومشاريع منوعة، تضمنت الإقرار في السياسة اللُّغوية الأسترالية بأن تلك اللُّغات ضمن النسيج الوطني والثقافي والحضاري لأستراليا، بالإضافة إلى إدخالها جزئيًّا في التعليم في بعض المناطق (McKay, 2011).

تقييس المصطلحات المساعدة auxiliary-code standardization: ويشير إلى الجهود المبذولة لوَضْع معايير وضوابط لصياغة أو تكييف الرموز والمصطلحات اللُّغوية المساعدة، مثل: كيفية كتابة أسماء الأماكن، وآلية كتابة اللوحات الإرشادية، وضبط لغة الإشارة للصم، وضوابط ترجمة الأسماء، وغير ذلك. وتقييس المصطلحات المساعدة يكون لحل إشكالات قائمة، أو لتلبية احتياجات لغوية معينة تفرضها مستجدات مختلفة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو غيرها. ومن أمثلة ذلك: ما قامت به سنغافورا من وَضْع لجنة لغوية لحصر أسماء الأماكن والأشخاص، وتقديم تهجئة لاتينية معتمدة

لها، حيث تتداخل ثقافات مختلفة في أسماء الأماكن والأشخاص. وتجدر الإشارة إلى الحاجة الماسة في السياق العربي للعمل في تقييس المصطلحات المساعدة، وخصوصًا لغة الإشارة، والتي تتعدد في البلد الواحد.

وتجدر الإشارة إلى تعذُّر الفصل التام بين الأهداف السابقة، إذ تتداخل فيما بينها؛ وذلك نابع من طبيعة اللُّغة والتعامل مع الشأن اللُّغوي؛ غير أن الأهداف السابقة تعطي تصوُّرًا لما يقوم به المخططون اللُّغويون، والهدف ليس الحصر التام؛ وإنما إعطاء نبذة واسعة.

٢-٥- العمليات الإجرائية للتخطيط اللُّغوي:

يتسم التخطيط اللُّغوي بأنه عمليات منظمة تستهدف حل مشكلة لغوية معينة. ويتفق العديد من الباحثين على ثلاث عمليات رئيسة في أي عمليةٍ للتخطيط اللُّغوي. وتتضمن تلك العمليات: أولًا: تحديد أهداف التخطيط اللُّغوي. وثانيًا: السعي نحو تحقيق هذه الأهداف من خلال إستراتيجيات معينة وواضحة. وثالثًا: تقييم الأهداف وطريقة تحقيقها (Al-Haq & Al-Masaeid, 2009; Gadelii, 1999; Hornberger, 1989; Nyati-Ramahobo, 1998). ويمكن الإفادة من الإطار السابق وما تناوله باحثون آخرون (Karam, 1974; Rubin, 1977) لاستخلاص الخطوات إجرائية في أربع مراحل وفق التالي:

المرحلة الأولى: المرحلة التحضيرية، وترتكز على جَمْع بيانات وحقائق حول الوضع اللُّغوي، وتحديد المشكلة بدقة، واستعراض أبرز الإستراتيجيات المناسبة للتعامل معها.

المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط اللُّغوي، وتتمثل في دراسة الإستراتيجيات المقترحة والمفاضلة بينها، وآلية تنفيذها، واختيار الملائم منها بناء على المعرفة الدقيقة للواقع، والتي كانت في المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: تطبيق التخطيط اللُّغوي المقترح في المرحلة الثالثة بصورة عملية.

المرحلة الرابعة: تقييم تجربة التخطيط اللُّغوي، والسعي للكشف عن جوانب النجاح والإخفاق لإحداث أي تغييرات مطلوبة لدعم جوانب القوة، والتعامل

الأمثل مع جوانب الضعف. ولعل الشكل التالي يلخِّص العمليات الإجرائية المختلفة للتخطيط اللُّغوي:

وتجدر الإشارة إلى أن العمليات الإجرائية للتخطيط اللُّغوي لا تكون بمعزل عن عدة عوامل مؤثرة يجب أن تؤخذ في حسبان القائم على التخطيط اللُّغوي، مثل: الوضع الاقتصادي، والوضع السياسي، والثقافة السائدة، بالإضافة إلى اعتبار جميع الأطراف ذات العلاقة في المجتمع. ذلك أن عمليات التخطيط اللُّغوي يكتنفها تعقيد ناتج من تداخل عوامل عدة فيها؛ لذلك يُفترض أن يتسم التخطيط اللُّغوي بشيء من المرونة مراعاة للعوامل المؤثرة المختلفة (Djite, 1994). إن العمليات الإجرائية السابقة تكون محكومة عادة بالسياسة اللُّغوية، سواء أكانت تلك السياسة مباشرة وعلنية أم غير مباشرة وضمنية.

٣- السياسة اللُّغوية:

٣-١- مفهوم السياسة اللُّغوية وعلاقته بالتخطيط اللُّغوي:

يتلازم مع مصطلح التخطيط اللُّغوي عادة مصطلح آخر هو السياسة اللُّغوية language policy. ومن خلال استقراء عدد من الدراسات المتخصصة في السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي يتبين وجود تداخل مفاهيمي كبير بين مصطلحي السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي. فكثير من الباحثين يستخدمونهما بشكل تبادلي، كما لاحظ ذلك جايت (Djite, 1994)، بل وينصُّ بعض الباحثين على أنهما مترادفان لمعنى واحد، كما ترى ذلك دومرت (Deumert, 2009). ويحيل كالفي (2009) الاختلاف المصطلحي بين التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية إلى أطر مفاهيمية لدى الباحثين؛ حيث يشيع لدى الباحثين الأمريكيين استخدام مصطلح التخطيط اللُّغوي، وهو ما يظهر ميلهم للجوانب التطبيقية العملية في موضوع التخطيط اللُّغوي، مع عدم التركيز على جانب السلطة والسياسة اللُّغوية. بينما يشيع لدى الباحثين الأوربيين استخدام مصطلح السياسة اللُّغوية، وهو ما يبرز اهتمامهم بموضوع السلطة في قضايا التغيير اللُّغوي، كما يقرر ذلك كالفي (2009).

ويمكن تأكيد ما ذكره كالفي من خلال الاطلاع على بعض التعاريف التي ذكرها الباحثون لمصطلحي السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي. حيث يرى جيت (Djite, 1994) أن مفهوم السياسة اللُّغوية يشير إلى الاختيار المدروس من قِبل الحكومة -أو أيّ سلطة- فيما يخصُّ العلاقة بين اللُّغة والحياة الاجتماعية. ففي السياق المجتمعي – كما يرى جيت- تتضمن السياسة اللُّغوية كشف الإشكالات اللُّغوية، ووضع المعايير واتخاذ القرارات الملائمة، وفي سياق اللُّغة نفسها تقدم السياسة اللُّغوية معايير نموذجية صريحة ومكتوبة -غالبا-. ويظهر اتساع مفهوم السياسة اللُّغوية لدى جيت، ويشاركه في ذلك لو بيانكو (Lo Bianco, 2001)، حيث يرى أن مفهوم السياسة اللُّغوية لا يقتصر على السياسات والأنظمة واللوائح الرسمية المتعلقة باللُّغة؛ بل يضمُّ كذلك الأهداف والمقاصد والأفعال المتعلقة بالسياسة اللُّغوية والجانب التطبيقي، وانعكاسات السياسات على أرض الواقع. وفي تعريف آخر يرى مكجروارتي (McGroarty, 1997) أن السياسة اللُّغوية هي: «القرارات الرسمية المتعلقة باللُّغة، بالإضافة إلى الممارسة الفعلية المتعلقة باللُّغة في المجتمع». ومن هنا، فمفهوم السياسة اللُّغوية لا ينحصر في الأنظمة والترتيبات القانونية للقضايا اللُّغوية كما يوحي بذلك المصطلح ابتداءً، وكما يعتقد بعض الباحثين، مثل كوبر (Cooper, 1989)؛ بل هو أعمُّ وأشملُ.

إن تعريفات المتخصصين السابقة تظهر التداخل الكبير بين المفهومين، ويمكن القول: إن المصطلحين قريبان جدًّا من بعضهما، وقد تحكمهما علاقة البعض بالكل؛ حيث ينظر بعض الباحثين إلى أن التخطيط اللُّغوي جزءٌ من السياسة اللُّغوية، بينما ينظر بعض الباحثين إلى أن السياسة اللُّغوية جزءٌ من التخطيط اللُّغوي؛ فالمفهوم متقارب، والخلاف في استعمال المصطلح الذي يعبر عن أيديولوجية الباحث. ويمكن القول على وجه الإجمال: إن مصطلح السياسة اللُّغوية أكثر ارتباطًا بقضايا الأطر العامة، والموجهات الرئيسة، والمنطلقات الإستراتيجية، بالإضافة إلى قضايا الأنظمة واللوائح والقوانين الرسمية المتعلقة باللُّغة وعلاقتها مع المجتمع؛ بينما التخطيط اللُّغوي أكثر ارتباطًا بالجانب العملي لترجمة السياسة اللُّغوية على أرض الواقع، مع التأكيد على أنه لا تخطيط لغوي دون وجود سياسة لغوية؛ كما أن السياسة اللُّغوية لوحدها لن تكون فاعلة دون وجود تخطيط لغوي منهجي يترجمها على أرض الواقع.

ويرى لوبيانكو (Lo Bianco, 2010) أن ظهور مصطلح السياسة اللُّغوية كمفهوم في علم اللُّغة الاجتماعي كان بتأثير تطوُّر العلوم السياسية في الغرب. ففي بداية الستينيات الميلادية أضحت قضايا العلوم السياسية أكثر أكاديميةً وارتباطًا بالواقع السياسي؛ حيث عمد مختصو السياسة إلى محاولة إضفاء الطابع الاحترافي على الحكومات الديموقراطية في الغرب ومن ذلك ربط العلوم الاقتصادية مع السياسية؛ مما أنتج أفقًا جديدًا لتحليل السياسات. هذه النقلة النوعية في العلوم السياسية جعلت بعض باحثي التخطيط اللُّغوي يقبلون على دراسة قضايا السياسة اللُّغوية مع الابتعاد عن النهج اللُّغوي الاجتماعي الصارم في التعامل مع القضايا اللُّغوية، متأثرين بالمنهجية المستخدمة في رَبْط قضايا السياسة بالاقتصاد، ومن ذلك دراسة التكلفة، والنظر للعوائد، والبحث عن البدائل في اتخاذ القرارات (Lo Bianco, 2010).

٣-٢- منطلقات السياسة اللُّغوية وجوانبها:

يمكن النظر لمنطلقات محددة بوصفها مرتكزات رئيسة تنبثق عنها ومنها السياسة اللُّغوية. ويحيل كثير من باحثي السياسة اللُّغوية (Ager 2003; May 2013; Johnson 2013) في التأصيل النظري إلى ما ذكره ريتشرد رويز (Ruiz, 1984) في بحثه التأصيلي في قضايا التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية من أن السياسة اللُّغوية تنطلق من أحد منطلقات ثلاثة، وهي: المشاكل اللُّغوية، والحقوق اللُّغوية، والنظر للغة بوصفها ثروة. حين تتبُّع واقع السياسة اللُّغوية في بيئات مختلفة نجد أنها في الغالب لا تخرج عن تلك المنطلقات الثلاثة.

فالإشكالات اللُّغوية يمكن أن تكون مُحرِّكا رئيسًا للسياسة اللُّغوية. فعلى سبيل المثال: تُظهِر الحالة السويدية أن أحد أهم أسباب وَضْع سياسة لغوية للسويد؛ هو الانضمام للاتحاد الأوربي في العام 1995، بالإضافة إلى تأثيرات العولمة المتمثلة في هيمنة الإنجليزية، والتي بدورها تُعدُّ إشكالات لغوية معتبرة (Boyd, 2011). حيث شهد الواقع اللُّغوي السويدي إقصاءَ اللُّغة السويدية التي كانت مسيطرة في الإعلام والتعليم والحياة العامة وأماكن العمل حتى منتصف التسعينيات الميلادية، وكان ذلك الإقصاء لصالح اللُّغة الإنجليزية التي أضحت شائعة ومستخدمة في الحياة العامة، وأصبحت هي لغة العمل في

كثير من الأماكن؛ مما جعل مجلس اللُّغة السويدية يتبنى إيجاد سياسة لغوية تحفظ للسويدية مكانتها، وخرجت بواكير تلك السياسة في العام 1998م (Boyd, 2011).

كما يمكن أن يُنظر للحقوق اللُّغوية كمحرك رئيس للسياسة اللُّغوية. ففي الثمانينيات الميلادية بدأت الدعوات إلى تبني مفهوم الحقوق اللُّغوية كجزء من حقوق الإنسان. وكانت من أبرز المبادرات السبَّاقة في ذلك وثيقة السياسة اللُّغوية الأسترالية، التي تُعدُّ أول وثيقة سياسة لغوية مبنية على مبدأ الحقوق اللُّغوية من بلد ناطق بالإنجليزية (Moore, 1996). وتضمنت السياسة اللُّغوية الأسترالية تعزيز اللُّغة الإنجليزية وإتاحتها للجميع، والتأكيد على مكانتها أداة رسمية للتواصل ولغة وطنية، كما تضمنت السياسة ضرورة الاهتمام بلغات المواطنين الأخرى غير الإنجليزية؛ من حيث الصيانة، والتطوير، والتعليم، وإتاحتها في الخدمات العامة كافة، مع تعزيز تعلُّم اللُّغات الثانية (المحمود، 1436/ 2015).

أما النظر إلى اللُّغة بوصفها ثروةً فيعدُّ منطلقًا رئيسًا في بعض السياسات اللُّغوية، إذ يُنظر إلى العائد الاقتصادي من تبني سياسة لغوية معينة. وتشهد اقتصاديات اللُّغة أمثلة عدة، فعلى سبيل المثال: في السياق الكندي، حيث تشهد تعددية لغوية تهيمن فيها الإنجليزية، ويُعترف فيها بالفرنسية كلغة ثانية في عموم البلد. يشير تقرير صادر عن وزارة الصناعة الكندية يتناول تقييم الصناعة اللُّغوية في كندا إلى أن السياسة اللُّغوية جعلت الصناعة اللُّغوية في كندا في ثلاثة مجالات، هي: الترجمة، والتدريب اللُّغوي، والتقنيات اللُّغوية. وتسهم الصناعة اللُّغوية في الاقتصاد الكندي بحوالي 2,7 مليار دولار كندي، كما تسهم في توفير 51700 وظيفة في مختلف أرجاء كندا، أغلبها في القطاع التجاري (CBoC, 2007).

أما الجوانب التي تتناولها السياسة اللُّغوية فهي مختلفة من سياق لآخر، ويحكم ذلك منطلقات السياسة اللُّغوية وأهدافها، والبيئة الاجتماعية التي وُضعت لها، غير أنها في الغالب لا تخرج عن تناول الجوانب التي أشارت لها ديوميرت (Deumert, 2009)؛ من حيث تناول اللُّغة أو اللُّغات الرسمية لبلد بشكل عام أو لإقليم معين، ولغة التواصل في السياقات الدولية والعلاقات الدبلوماسية، ولغة التعليم، واللُّغات التي يتم تعليمها، ولغة الإعلام، ولغة بيئات العمل.

٣-٣- ركائز أساسية لبناء وتحليل السياسة اللُّغوية:

ثمة جوانبُ رئيسةٌ تمثل ركائز أساسية يجدر بالباحث ومختص السياسة اللُّغوية دراستها، واستيعابها سواء لبناء سياسة لغوية جديدة أو لدراسة وتحليل سياسة لغوية قائمة. ومن خلال استعراض بعض الأدبيات التأصيلية للسياسة اللُّغوية وبعض الدراسات التحليلية (مثل: Ager 2003، Schiffman 1996، May 2013، Lo Bianco 2010، Johnson 2007، Johnson 2013) يمكن استخلاص الركائز الرئيسة التالية:

أولًا: مصدر السياسة، فجهة إصدار السياسة اللُّغوية تعدُّ مؤشرًا على قوة السياسة اللُّغوية، وطبيعتها، وصفتها الاعتبارية في كيان وطني معين. فالسياسة اللُّغوية التي تصدر عن إدارة للتعليم في مدينة معينة، تختلف عن تلك التي تصدرها إدارة التعليم لمقاطعة أو ولاية، كما أن التشريعات والسياسات على المستوى الوطني- والتي تصدر عن رأس الهرم في السلطة- تختلف عن تلك التشريعات والسياسات التي تصدر عن إدارات محددة. فمصدر السياسة اللُّغوية يُعدُّ جانبًا مهمًا لإدراك قوتها، والجهة التي تقف خلفها.

ثانيًا: المستهدفون، فكل سياسة لغوية تستهدف شريحة معينة، أو وضعًا لغويًّا في سياق معين، ومعرفة الشريحة المستهدفة وخصائصها يسهم في بناء سياسة فاعلة، كما يساعد في فهم السياسة القائمة.

ثالثًا: أهداف السياسة، تنطلق السياسة اللُّغوية من أهداف يُراد تحقيقُها، ومن ثَمَّ لابد من وضوح الرؤية لتحديد أهداف دقيقة للسياسة اللُّغوية. كما أن إدراك أهداف السياسة اللُّغوية القائمة يسهم في تقييمها وتحليلها.

رابعًا: العمليات، تتسم السياسة اللُّغوية بأنها تبني موجهات، وتضع أطرًا رئيسة تنطلق منها عمليات وممارسات ومبادرات (تخطيط لغوي)؛ وذلك لترجمة السياسة اللُّغوية على أرض الواقع. ومن الجوانب المهمة في بناء السياسة اللُّغوية وتقييمها دراسة التخطيط اللُّغوي المصاحب للسياسة اللُّغوية، والذي يستهدف تحويل السياسة اللُّغوية إلى ممارسات عملية.

خامسًا: المعتقدات، كل سياسة لغوية تُبنى على معتقدات وأيديولوجيات، ومن الجوانب الرئيسة إدراك تلك المعتقدات التي توجّه السياسة اللُّغوية. كما أن الوعي بالمعتقدات والأيديولوجيات الكامنة خلف السياسة اللُّغوية القائمة يسهم في فهمها بشكل أعمق، وبصورة أدق. وبالإضافة إلى الوعي بالمعتقدات المتعلقة بمعدّي السياسة اللُّغوية، فإن الوعي بمعتقدات الفئة المستهدفة من السياسة أمر بالغ الأهمية، إذ يسهم إيجابًا وسلبًا في تطبيق السياسة اللُّغوية.

سادسًا: السياق المجتمعي والتاريخي، فكل سياسة لغوية تستهدف مجتمعًا معينًا، وبيئةً لغويةً محددةً؛ ومن الركائز الأساسية لبناء سياسة لغوية أو تحليل سياسة قائمة الاستيعاب التام للسياق المجتمعي، والقوى التي تحكم المجتمع وعلاقتها بالسياسة اللُّغوية، بالإضافة إلى الوعي بالسياق التاريخي للمجتمع، ومعرفة تاريخه وحاضره وعلاقتهما ببعض، وعلاقة السياسة اللُّغوية بهما.

٣-٤- مراحل بناء السياسة اللُّغوية:

لابد من التأكيد أن عملية بناء السياسات عمومًا- والسياسات اللُّغوية خصوصًا- عملية معقدة، وتتداخل فيها كثير من العوامل، ولا تسير بشكل منهجي منتظم في كثير من الحالات. ووفقًا للرؤية الكلاسيكية في دورة بناء السياسات، والتي تشير إليها أغلب الأدبيات (Anderson 2010; Howlett & Geist 2013)؛ يمكن النظر لمراحل بناء السياسات اللُّغوية على أنها تسير وفق الآتي:

المرحلة الأولى: تحديد المشكلة التي تتطلب وضع سياسة لغوية، واستيعابها، وجمع ما يمكن من معلومات حيالها.

المرحلة الثانية: جَمْع أجندة السياسة اللُّغوية، وفي هذه المرحلة يتم النظر في المشكلة التي تمَّ تحديدها، وحصر ما تم من أعمال ذات صلة بها، سواء كانت سياسات لغوية، أو مبادرات، أو أنظمة، وتكون الأجندة على المستويات كافة (الرسمية والشعبية).

المرحلة الثالثة: تحديد أهداف السياسة اللُّغوية، ويكون ذلك من خلال صياغة أهداف منهجية تسعى السياسة اللُّغوية إلى تحقيقها.

المرحلة الرابعة: بناء السياسة اللُّغوية، لتحقيق الأهداف التي تمَّ تحديدها.

المرحلة الخامسة: توعية المستهدفين بالسياسة اللُّغوية، وإطلاعهم عليها، وخلفيات بنائها، والأهداف المرجوة منها، واستطلاع مرئياتهم حيالها.

المرحلة السادسة: تطبيق السياسة اللُّغوية، وفي هذه المرحلة تنتقل السياسة اللُّغوية من مرحلة التنظير والتخطيط إلى التطبيق العملي على أرض الواقع، وتتطلب جهودًا كبيرة، ومبادرات مساندة، وخطوات عملية منهجية.

المرحلة السابعة: تقييم السياسة وتطويرها، وهي خطوة رئيسة لاستيعاب مدى فاعلية السياسة اللُّغوية، ومعرفة أثرها الفعلي على أرض الواقع، واستكشاف مواطن الخلل ومحاولة معالجتها، ومعرفة جوانب القوة وتعزيزها.

إن المراحل السابقة مفيدة لتبسيط فهم عملية بناء السياسات، واقتراح منهجية عمل لبناء سياسة لغوية. وفي الوقت ذاته يجدر بالباحث أن يدرك أن عملية صُنْع السياسات ليست منهجية دائمًا، بل هي عملية مستمرة، وتتسم بالفوضوية أحيانًا، ويصعب تحديد بداية ونهاية مراحلها بشكل دقيق، إذ هي في الواقع نتيجة لعمليات سياسية واجتماعية معقدة ومتغيرة (Juma and Clarke, 1995).

٣-٥- بين السياسة اللُّغوية الصريحة والضمنية:

من خلال الاطلاع على أدبيات السياسة اللُّغوية (انظر على سبيل المثال: Schiffman 1996; Shohamy 2006; Johnson 2013; Regler 2003; McCarty 2011; Lo Bianco, 2007) يمكن التفريق بين نوعين رئيسين من السياسة اللُّغوية؛ الأول: السياسة اللُّغوية الصريحة أو المباشرة. والثاني: السياسة اللُّغوية الضمنية أو غير المباشرة. وتختلف الدول في وجود سياسة لغوية صريحة أو ضمنية تبعًا لمؤثرات ثقافية واجتماعية وسياسية عدة.

ويشير مفهوم السياسة اللُّغوية الصريحة إلى وجود وثيقة محددة للسياسة اللُّغوية، تجمع الرؤية العامة للسياسة اللُّغوية لكيان سياسي معين، وكل مايتصل بها من أهداف، ومبادرات، وبرامج. كما أن الأنظمة القانونية الخاصة بتنظيم الوضع اللُّغوي يُنظر

لها بوصفها سياسة لغوية صريحة. وتجدر الإشارة إلى وجود فرق بين وثيقة السياسة اللُّغوية والأنظمة القانونية اللُّغوية. فوثيقة السياسة اللُّغوية تمثل نظرة شمولية، ورؤية منهجية للوضع اللُّغوي في كيان سياسي معين، وماذا يستهدف في المستقبل المنظور وغير المنظور، مع قدر من المرونة تفرضه طبيعة السياسة، إذ هي بمثابة موجهات رئيسة. أما الأنظمة القانونية اللُّغوية فتمثل قوانين صارمة تفرضها السلطات، ويتعين تطبيقها حرفيًّا، ويترتب على مخالفتها عقوبة، ولا تتسم بالمرونة في كثير من الأحوال.

أما السياسة اللُّغوية الضمنية فتتضمن جانبين؛ الأول: الواقع اللُّغوي الفعلي، ويشير الواقع اللُّغوي الفعلي إلى الممارسات اللُّغوية السائدة في المجتمع، والتي تمثِّل عرفًا مجتمعيًا. ذلك أن عدم وجود سياسة لغوية صريحة وظاهرة في مجتمع ما لا يعني عدم وجود سياسة لغوية ضمنية. فكثير من الممارسات اللُّغوية تؤثر فيها السياسة اللُّغوية الضمنية من خلال الواقع اللُّغوي الفعلي. ويضرب شيفمان مثلًا لذلك بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث لا توجد سياسة لغوية على المستوى الفيدرالي، ولا يوجد نظام ينصُّ على أن اللُّغة الإنجليزية هي اللُّغة الرسمية للولايات المتحدة الأمريكية (Schiffman, 1996)؛ رغم أن السياسة اللُّغوية الضمنية تشير إلى أن الإنجليزية هي اللُّغة الرسمية، حيث هي لغة الحكومة، والتعليم، والأعمال، والإعلام، ولا يمكن استخدام غيرها إلا فيما ندر. وتجدر الإشارة إلى وجود وثائق سياسة لغوية في الولايات المتحدة ولكنها على مستوى الولايات لأغلب الولايات الأمريكية.

أما الجانب الثاني من السياسة اللُّغوية الضمنية فهي السياسة اللُّغوية العرضية التي ترد ضمن سياسة معينة أخرى، حيث تُدرج القضايا اللُّغوية أو بعضها ضمن سياسة معينة. فعلى سبيل المثال، لبعض الدول سياسة صحية تتضمن المنطلقات الرئيسة لتوجيه الوضع الصحي في البلد، ويرد فيها عرضًا حديث عن الجوانب اللُّغوية ذات الصلة.

وتجدر الإشارة إلى أن السياسة اللُّغوية الضمنية عرضة للتغيير تبعًا للواقع، ومختلف الضغوط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، خلافًا للسياسة اللُّغوية الصريحة، والتي تكون أكثر وضوحًا وانعكاسًا على أرض الواقع.

٤- المسيرة التاريخية للبحث العلمي في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية:

رغم حداثة التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية كمصطلح إلا أنه شهد تحوُّلات جذرية خلال مسيرته السابقة، من حيث المنطلقات والاستخدام، والنظرة العلمية والمنهجية من قبل الباحثين. وفي الأسطر التالية استعراض مقتضب لأبرز تلك التحوُّلات من خلال ما ورد في أدبيات التخصص، وخصوصًا أعمال توليفسن، وريشنتو، وسبولسكي، وهورنبرجر، وهولت وجونسون (Tollefson 1991; Ricento, 2000; Johnson 2013; Spolsky 2005; Hornberger, 2015; Hult & Johnson, 2015).

في خمسينيات القرن العشرين وما قبلها لم يظهر مفهوم التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية بصورة بارزة، إلا أن غياب المفهوم لا يعني غياب ممارسات التخطيط اللُّغوي والسياسات اللُّغوية. في تلك الفترة المبكرة ارتبطت ممارسات التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية بالقوى الاستعمارية، وفرض لغاتها على الدول المستعمرة، منطلقة من أن الاستعمارين اللُّغوي والثقافي هما مدخلان إلى الاستعمارين الاقتصادي والسياسي (Souaiaia, 1990)، ومن أبرز الأمثلة على ذلك؛ فَرْض اللُّغة الفرنسية في المغرب العربي إبان فترة الاستعمار، والتي تجاوزت مئة سنة في بعض المناطق، واستخدام تخطيط لغوي وسياسة لغوية استعمارية لمسح اللُّغة والهوية والثقافة وإحلال ثقافة المستعمر. فعلى سبيل المثال: أصدرت فرنسا عدة قوانين لفَرْض اللُّغة في الجزائر، ومنها مرسوم بإلزامية التعليم بالفرنسية في المدارس الأهلية في الجزائر في العام 1842، وما أعقب ذلك في العام 1848، حيث صدر قرار ينصُّ على أن الفرنسية هي اللُّغة الحاكمة، ويجب أن تُكتب بها جميع العقود والوثائق الرسمية، وإصدار العقوبات على مَنْ يقف أمام ذلك، وتبع ذلك قرار آخر صدر في العام 1904 يُحرّم على الجزائريين فتح المدارس العربية أو الكتّاب لتعليم القرآن، دون الحصول على إذن رسمي من المستعمر (دربال، 2015). وفي تلك الفترة الاستعمارية كان هنالك نشاط للاستعمار البريطاني في بعض دول المشرق العربي، صحبه تخطيط لغوي لترسيخ الإنجليزية، ومن أبرز ذلك: الاستعمار البريطاني على مصر، والذي أقرَّ في العام 1882 سياسة لغوية جديدة في التعليم، ترتكز على أن تكون اللُّغة الإنجليزية لغة التعليم في موادّ العلوم الطبيعية (حجازي، 2015).

أما الستينيات والسبعينيات الميلادية من القرن العشرين وما بعدها فشهدت بواكير التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، من حيث ظهور المصطلح في الأوساط الأكاديمية وبواكير تناوله بالدراسة. تتسمُّ تلك الدراسات المبكرة في السياسة اللُّغوية والتخطيط بأنها تتبنى التخطيط اللُّغوي الكلاسيكيclassical language planning ؛ وذلك للتعامل مع القضايا اللُّغوية الناشئة عن استقلال المستعمرات السابقة، وقيام العديد من الدول القومية الحديثة (Tollefson 2015). وينطلق التخطيط اللُّغوي الكلاسيكي من اعتقاد متفائل بأن السياسات اللُّغوية الحكومية للدول الحديثة وما تفرضه من سيطرة لغات معينة، توفِّر بيئة اجتماعية تسهم في الاندماج الثقافي والحضاري، والتنمية الاقتصادية (Fishman et al. 1968) كما شهدت تلك الفترة نزاعًا في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية حول مكانة اللُّغات الاستعمارية، وإقصائها أو ترسيخها في المجتمعات المستقلة حديثًا (Tollefson 2015).

ومن حيث الجانب المعرفي في ميدان التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، فقد شهدت تلك الفترة ظهور بعض الأطر النظرية لتأصيل التخطيط اللُّغوي، والتي لا يزال بعضها مستخدمًا حتى اليوم، مثل التفريق بين تخطيط الوضع اللُّغوي وتخطيط المتن اللُّغوي (Hult & Johnson, 2015). وامتدادًا للحراك العلمي والبحثي في ذلك الوقت، خرجت أول مجلة متخصصة في التخطيط اللُّغوي، وهي مجلة الإشكالات اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي Language Problems and Language Planning، وذلك في عام 1977.

أما الثمانينيات والتسعينيات الميلادية من القرن العشرين فقد شهدت تحوُّل مسار البحوث في التخطيط اللُّغوي إلى البحث التاريخي البنيوي historical-structural research أو النموذج الأيديولوجي، والذي يرتكز على دراسة وتحليل العمليات التاريخية والاجتماعية والسياسية المؤثرة في التخطيط اللُّغوي والسياسات اللُّغوية (Hornberger, 2015)، وذلك كردة فعل على دراسات الستينيات والسبعينيات الميلادية المرتكزة على التخطيط اللُّغوي الكلاسيكي، والذي لم يُوفّق في تحقيق ما كان يتبناه من أن التخطيط اللُّغوي يسهم في الاندماج الثقافي والتنمية الاقتصادية بصورة عامة (Tollefson, 2015)، إذ تظهر العديد من ممارسات التخطيط اللُّغوي

أثره البارز في ترسيخ هيمنة مجموعات معينة، وإقصاء مجموعات أخرى، بالإضافة إلى تعزيز الفوارق الاقتصادية والاجتماعية لدى فئات المجتمع. ومن أبرز الأعمال في تلك الفترة: كتاب جيمس تولفسون James Tollefson: التخطيط اللُّغوي: تخطيط للإجحاف Planning Language, Planning Inequality [1]، والذي يعكس عنوانه رؤيته النقدية من خلال تناوله لحالات مختلفة من التخطيط اللُّغوي وانعكاساتها على الواقع، بالإضافة إلى علاقة التخطيط اللُّغوي بالنظرية الاجتماعية وما تتضمنه من مفاهيم السلطة، والدولة، والأيديولوجية، والهيمنة، والسيطرة، والاستغلال. فالبحث التاريخي البنيوي يسعى لفهم كيفية إكراه الأفراد والمجتمعات على اكتساب لغة وفقدان أخرى، وتعزيز أنماط لغوية معينة من قبل قوى خارجية تسيطر على عمليات صُنع السياسات؛ ولذا كان تركيزه على قضايا السلطة، وما يتصل بها؛ خلافا للتخطيط اللُّغوي الكلاسيكي الذي ينظر إلى القرارات اللُّغوية من منطلق الكلفة والفوائد، دون النظر في السياقات التاريخية والبنيوية (Tollefson, 2015). وامتدادًا لذلك ظهرت في تلك الفترة البحوث التي تتبنى المنطلقات النقدية، ومن أبرز الأعمال: كتاب الهيمنة اللُّغوية[2] linguistic Imperialism لروبرت فيلبسون، والذي ارتكز على المفهوم النقدي للغويات التطبيقية، وناقش فيه ظاهرة انتشار اللُّغة الإنجليزية وسيطرتها، مع ربط ذلك بالسياقين التاريخي والسياسي، مستكشفًا أبرز طرق ذلك الانتشار وأساليبه. كما حاول فيلبسون في كتابه رَبْط عملية تعليم وتعلُّم اللُّغة الإنجليزية بالإطار الواسع للعلوم الاجتماعية، متناولًا بعض المفاهيم الرئيسة، مثل: السلطة، والهيمنة، والإمبريالية.

وخلال التسعينيات الميلادية وبداية الألفية الثانية شهد البحث في السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي ازدهار منهجيات بحثية مبتكرة مستقاة من الدراسات البينية. ومن أبرز ذلك؛ استثمار الإثنوغرافيا في دراسة السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي. كما شهد البحث في السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي الإفادة من تحليل الخطاب لتحليل نصوص

١- تُرجم الكتاب إلى اللُّغة العربية بعنوان: السياسة اللُّغوية خلفياتها ومقاصدها، وترجمه محمد خطابي، ونُشر من قِبل مؤسسة الغني بالرباط، المغرب، في العام ٢٠٠٧م.

٢ – ترجم الكتاب إلى العربية بعنوان: الهيمنة اللُّغوية، وترجمه سعد الحشاش، ونُشر من قِبل جامعة الملك سعود في العام ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

السياسات اللُّغوية وارتباطها بالواقع اللُّغوي والممارسات اللُّغوية. وظهرت الدراسات البينية بصورة أكثر وضوحًا من خلال الإفادة من بعض العلوم ذات الصلة؛ كعلوم السياسة والاقتصاد (Hult & Johnson, 2015). وشهدت تلك الفترة خروج العديد من أوعية النشر الأكاديمية المتخصصة في قضايا التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية. فبعد ريادة مجلة الإشكالات اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي (Language Problems and Language Planning)، والتي صدرت عام 1977م، وحازت قصب السبق في النشر العلمي المتخصص في السياسة اللُّغوية والتخطيط؛ خرجت في الألفية الثانية مجلات علمية متخصصة عدة، من أبرزها: مجلة السياسة اللُّغوية (Language Policy)، ومجلة قضايا راهنة في التخطيط اللُّغوي (Current Issues in Language Planning)، والمجلة الأوروبية في السياسة اللُّغوية (European Journal of Language Policy). وقد أسهمت تلك المجلات في إضفاء حراك فكري رَحْب في ميدان السياسة اللُّغوية والتخطيط، وتأسيس قاعدة بحثية رصينة لقضايا السياسة اللُّغوية والتخطيط باللُّغة الإنجليزية. وفي السياق العربي أصدر مركز الملك عبد الله لخدمة اللُّغة العربية أول مجلة عربية متخصصة في المجال ذاته، وهي مجلة «التخطيط والسياسة اللُّغوية»، وقد صدر عددها الأول في العام 1437/ 2015م.

٥- الدراسات حول التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في البيئات العربية وآفاق المستقبل:

حين النظر في الدراسات التي تناولت التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في البيئات العربية، يمكن التفريق بين الدراسات المكتوبة باللُّغة الإنجليزية، والدراسات المكتوبة باللُّغة العربية. إذ يشهد الميدان دراسات عديدة تناولت التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في البلاد العربية، كُتبت باللُّغة الإنجليزية من قبل باحثين عرب وغيرهم، منها عدد من الرسائل العلمية، بالإضافة إلى البحوث الأكاديمية المحكمة في مجلات رائدة في التخطيط اللُّغوي. وتناولت تلك البحوث واقع التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في عدد من البيئات العربية، ومنها- على سبيل المثال-: دراسة العبد الحق (Al-Haq 1985) حول التخطيط اللُّغوي في الأردن، ودراسة مارلي (Marley 2004) حول السياسة اللُّغوية في المغرب وتغييراتها، ودراسة بن رابح (Benrabah 2014) حول الواقع

اللُّغوي والتخطيط اللُّغوي في الجزائر، ودارسة القحطاني (Al-Qahtani 2000) حول التعريب في السعودية من منظور التخطيط اللُّغوي، ودراسة باين والمنصور (Payne & Almansour 2014) حول التخطيط اللُّغوي في السعودية تجاه اللُّغات الأجنبية، ودراسة المحمود (Almahmoud 2014) حول التخطيط اللُّغوي في السعودية والمواقف تجاه العربية والإنجليزية، ودراسة داود (Daoud 2001) حول الوضع اللُّغوي في تونس وواقع التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، ودراسة عبد الحي (Abdelhay 2010) التي تناولت الوضع اللُّغوي في السودان وتأثيرات الاستعمار على التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، ودراسة شعبان وغيث (Shaaban & Ghaith 1999) التي ناقشت التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في لبنان وتأثيراتها على النظام التعليمي، ودراسة كلارك (Clarke 2007) حيال السياسة اللُّغوية وعلاقتها بإعداد معلمي اللُّغة في الإمارات، بالإضافة إلى دراسة الخفيفي (Elkhafaifi 2002) التي تناولت التخطيط اللُّغوي للعربية بشكل عام في الدول العربية في عصر العولمة، وأبرز التحديات التي تواجهها، والجهود المبذولة. وتجدر الإشارة إلى تنوُّع الدراسات المكتوبة باللُّغة الإنجليزية عن التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في البلاد العربية، ووفرتها، وربما يكون مفيدًا جدًّا استقصاء تلك الأبحاث، ودراستها من خلال التركيز على بيئة معينة، واستخلاص نظرة شمولية لكل بلد. ولعلَّ اطلاع الباحثين على أدبيات التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية المكتوبة بالإنجليزية ساهم في نُضج تلك الأبحاث، وتأصيل منطلقاتها العلمية.

وإذا ما نظرنا إلى الدراسات المكتوبة باللُّغة العربية حيال التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، فيظهر أن الحراك في هذا المجال البحثي حديث نسبيًّا، كما أن هنالك محدودية في الدراسات التي تناولت التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، بالإضافة إلى اتسام بعض الدراسات بالسردية دون البناء على بيانات بحثية وتحليلها، كما أن بعض الدراسات لم تفد من التأصيل النظري والإطار العلمي للتخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية. ويمكن التفريق بين نوعين من الدراسات؛ الأول: دراسات تأصيلية تبحث في القضايا النظرية في مجال التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، وهي قليلة ومحدودة؛ أما النوع الثاني فهي تلك الدراسات التطبيقية التي تحاول استقصاء قضية معينة في سياق إحدى البلدان العربية، وهي أكثر وفرة من النوع الأول، وهنالك عدد من الرسائل العلمية الجيدة ذات الصلة.

ومن أبرز الدراسات العربية شمولية وأكثرها عمقًا وتأصيلًا: دراسة الفهري (2013) "السياسة اللُّغوية في البلاد العربية: بحثًا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديموقراطية، وناجعة»، وهو كتاب علمي يناقش السياسة اللُّغوية في البلاد العربية وسماتها المنشودة في فصول ستة، تتناول أوضاع اللُّغة العربية وتحدياتها، والبيئة السياسية وصُنْع القرار اللُّغوي والديموقراطية، والعدالة اللُّغوية، والثقافة والحضارة واللُّغة، واقتصاديات اللُّغة، والتخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية المنشودة. وتميز الكتاب باستقصائه للأدبيات الرئيسة في مجال السياسة اللُّغوية، وربطها بواقع العربية وقضاياها الملحة، بطرح علمي مؤصل. ومن الدراسات الشمولية: الكتاب المحرر" الإستراتيجيات الدولية في خدمة اللُّغات الوطنية" (تحرير: المحمود 2016)، وهو مشروع علمي تناول التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية لعدة لغات، هي: الإنجليزية، والإسبانية، والفرنسية، والروسية، والصينية، واليابانية، والعبرية، وكيفية الإفادة من الإستراتيجات المتبعة في خدمة العربية.

كما صدر باللُّغة العربية عدة سجلات لمؤتمرات وندوات علمية تناولت قضايا التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، ومنها: الندوة الدولية الأولى في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية: تجارب من الدول العربية (1437/ 2015)، والتي تناولت دراسات متنوعة حول السياسة اللُّغوية وعلاقتها بالتنمية البشرية في العالم العربي، والتخطيط اللُّغوي في السعودية، وسوريا، ولبنان، ومصر، والسودان، والمغرب، والجزائر، وتونس (القاسمي وآخرون 2015). كما تبرز في سياق الإنتاج العلمي في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية جهود مخبر الممارسات اللُّغوية في الجزائر، فبالإضافة إلى العديد من البحوث ذات الصلة في مجلة المخبر، فقد أقام الملتقى الوطني حول التخطيط اللُّغوي في العام 2012، وصدر سجل الملتقي، وفيه ما يزيد على عشرين دراسة تتناول جوانب مختلفة في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في الواقع المحلي الجزائري، وفي بيئات أخرى.

وعلى مستوى الرسائل العلمية العربية هنالك عدد محدود من الرسائل العلمية التي تيسر للباحث الوصول لها في سياق التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، منها: دراسة الراشد (2010) حول التخطيط اللُّغوي للعربية، من خلال دراسة وصفية تحليلية لمتغيرات الواقع اللُّغوي للعربية وما شهدته من تخطيط لغوي خلال مسارها التاريخي،

ودراسة دربال (2011) حول السياسة اللُّغوية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وما قامت به في السياق الجزائري في الصراع اللُّغوي، ودراسة الهادي (2011) حول التخطيط اللُّغوي في السودان ودوره في التعامل مع اللُّغات المحلية، ودراسة الصيفي (2015) لبحث العلاقة بين السياسة اللُّغوية والتخطيط اللُّغوي في البلاد العربية، ودراسة إسماعيل (2016) حول التخطيط اللُّغوي في الإمارات.

أما على مستوى الأوراق البحثية، فبالرغم من محدوديتها، فهي أكثر وفرةً من الرسائل العلمية. وثمة بحوث تأصيلية تتسم بالعمق والإفادة من الأدبيات الرئيسة في التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية (انظر على سبيل المثال: البريدي 2013، والعبد الحق 1996، وحجازي 2009) ولا يتسع المقام لرصد دقيق لهذه الأبحاث، ويمكن للباحثين الرجوع إلى مجلة التخطيط والسياسة اللُّغوية، والتي تمثل وعاءً مرجعيًّا يمكن الإفادة منه.

إن ثمة مستقبلًا واعدًا للدراسات العربية في مجال التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، خصوصًا مع حداثة الميدان النسبية، وقلة الدراسات العلمية باللُّغة العربية وحول البيئات العربية. وغنيٌّ عن القول التأكيد على أن الضبط المنهجي والعلمي والانطلاق من نظريات التخصص هو الخطوة الأولى لبحث علمي رصين. كما أن الحاجة ماسّة إلى دراسات اختبارية مبنية على جَمْع بيانات بحثية من الواقع اللُّغوي للبيئات العربية. إضافة إلى ذلك يتأكد توجيه الباحثين إلى الاهتمام بالدراسات البينية، والإفادة منها في بحث قضايا التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية، وذلك ما يشهده البحث العلمي في سياقه العالمي في التخطيط اللُّغوي والسياسية اللُّغوية. حيث لم تعد دراسة القضايا اللُّغوية معزولةً عن ربطها بواقعها السياسي والاجتماعي والاقتصادي. ومن أوجه التركيز التي يجدر بالباحثين النظر فيها رَبْط دراسة التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية بالنظرية السياسية، والنظرية الاجتماعية، والتحليل التاريخي البنيوي، والتحليل التاريخي التفسيري، والاقتصاد والاستثمار، والقانون والأنظمة، والبيانات الحكومية الرسمية، مثل: الإحصاءات، والتقارير الدورية. كما يمكن تقديم بحوث مبتكرة من خلال رَبْط قضايا التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية بالمدونات اللُّغوية، ودراسة الأيديولوجيات والمواقف اللُّغوية. كما ستفتح منهجيات البحث النوعية والمختلطة (نوعية- كمية) آفاقًا جديدةً لدراسة قضايا التخطيط اللُّغوي في البيئات العربية.

المراجع:

المراجع العربية:

إسماعيل، ع. (٢٠١٦). التخطيط اللُّغوي في دولة الإمارات: دراسة لسانية اجتماعية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات الإسلامية والعربية: دبي، الإمارات العربية المتحدة.

البريدي، ع. (٢٠١٣). التخطيط اللُّغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي. الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسّسات المعنية باللُّغة العربية، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، ٧-٩ مايو ٢٠١٣.

حجازي، م. (٢٠٠٩). اتجاهات السياسة اللُّغوية. مجلة مجمع اللُّغة العربية بالقاهرة، ج ١١٥، ٢٥٩ - ٢٩١.

حجازي، م. (٢٠١٥). التخطيط اللُّغوي في مصر. ضمن سجل الندوة الدولية التخطيط والسياسة اللُّغوية: تجارب من الدول العربية. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللُّغة العربية. ١٢٩-١٨١.

دربال، ب. (٢٠١١). السياسة اللُّغوية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر: باتنة، الجزائر.

دربال، ب. (٢٠١٥). السياسات اللُّغوية في البلاد المستعمرة: الاستعمار الفرنسي للجزائر أنموذجًا. مجلة الدراسات اللُّغوية والأدبية - الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا، س٦، ع١ ، ٣٣ - ٥٤.

الراشد، أ. (٢٠١٠). التخطيط اللُّغوي للعربية: دراسة وصفية تحليلية لمتغيرات الواقع اللُّغوي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصيفي، هـ. (٢٠١٥). علاقة السياسة اللُّغوية بالتخطيط اللُّغوي: دراسة حالات من الوطن العربي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قطر: الدوحة، قطر.

العبد الحق، ف. (١٩٩٦). مرئيات التخطيط اللُّغوي: عرض ونقد. مجلة مجمع اللُّغة العربية الأردني، مج ٢٠، ع ٥١ ، ١٠٥ - ١٤٢.

عبد العظيم، ع. (١٤٣٧). التخطيط اللُّغوي للعبرية في فلسطين. مجلة التخطيط والسياسة اللُّغوية، السنة ١، ع١، ص ص ٦٤ - ٩٩.

الفهري، ع. (٢٠١٣). السياسة اللُّغوية في البلاد العربية: بحثًا عن بيئة طبيعية عادلة ديموقراطية وناجعة. الصنائع: الكتاب الجديد.

كالفي، ل. ج. (٢٠٠٩). السياسات اللُّغوية (ترجمة: محمد يحياتن). بيروت: الدار العربية للعلوم.

المحمود، م. (١٤٣٦). التخطيط اللُّغوي والسياسة اللُّغوية في أستراليا: دراسة حالة. مجلة الدراسات اللُّغوية، المجلد ١٧، ع ١ ، ١٦٧ - ٢١٨.

المحمود، م. و البغدادي، ز. (٢٠١٥). تخطيط المتن اللُّغوي في اللُّغة التركية: استقراء تاريخي. حولية الحرف العربي. ع١، ص ص ١٧٧-٢٣٠.

المحمود، م (محرر). (٢٠١٦) الإستراتيجيات الدولية في خدمة اللُّغات الوطنية. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية.

المقالح، ع. (٢٠٠٨). مجامع اللُّغة العربية: تحديات وعوائق. مجلة مجمع اللُّغة العربية بالقاهرة - مصر، ج ١١٣ ، ٧٣ - ٨٩.

القاسمي، ع؛ المحمود، م؛ الطيان، م؛ حمزة، ح؛ حجازي، م؛ عبد الحي، أ؛ بوعلي، ف؛ داود، م؛ بن رابح، م. (٢٠١٥). التخطيط والسياسة اللُّغوية: تجارب من الدول العربية. السجل العلمي للندوة الدولية، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية.

الهادي، ب. (٢٠١١). التخطيط اللُّغوي في السودان ودوره في أوضاع اللُّغات السودانية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: الخرطوم، السودان.

المراجع الإنجليزية:

Abdelhay, A. 2010. "The Politics of Writing Tribal Identities in the Sudan: The Case of the Colonial Nuba Policy." Journal of Multilingual and Multicultural Development. 31 (2): 201–213.

Ager, D. E. (2003). Motivation in language planning and language policy. Clevedon: Multilingual Matters.

Ager, D. (2005). Prestige and Image Planning. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning. London: Routledge.

Al-Qahtani, S. H. (2000). Arabization in written discourse in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, Ball State University, Muncie.

Al-Haq, F. A.-A. (1985). A case study of language planning in Jordan. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison

Al-Haq, F. A.-A., & Al-Masaeid, A. L. (2009). Islam and language planning in the Arab world: A case study in Jordan. Iranian Journal of Language Studies, 3(3), 267-302.

Almahmoud, M. (2014). Language planning through investigating language attitudes, Lambert academic publishing, Deutschland.

Anderson, J. (2010). Public policymaking: an introduction. Stamford, CT: Cengage Learning.

Benrabah, M. (2014). The Language Planning Situation in Algeria. Current Issues in Language Planning. 6. 379-502.

Boyd, S. (2011). Do National Languages Need Support and Protection in Legislation? In C. Norrby & J. Hajek (Eds.), Uniformity and Diversity in Language Policy: Global Perspective (pp. 22-36). Bristol: Multilingual Matters.

British Council. (2017). Annual Report and Accounts 2016–17. Manchester: British Council.

CBoC (The Conference Board of Canada). (2007). Economic Assessment of the Canadian Language Industry. Industry Canada.

Clarke, Matthew. “Language policy and language teacher education in the United Arab Emirates”. TESOL quarterly 41.3 (2007): 583-591.

Cooper, R. L. (1989). Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.

Conrick, M., & Regan, V. (2007). French in Canada: language issues. Oxford: Peter Lang.

Daoud, M. (2001) The language situation in Tunisia. Current Issues in Language Planning 2(1), 1–52.

Deumert, A. (2009). Language planning and policy. In R. Mesthrie, J. Swann & A. Deumert (Eds.), Introducing Sociolinguistics (pp. 384-418). Edinburgh: edinburgh university press.

Djite, P. (1994). From language policy to language planning: An overview of languages other than English in Australia. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia.

Elkhafaifi, H. M. (2002). Arabic language planning in the age of globalization. Language Problems & Language Planning, 26(3), 253-269.

Fishman, J.A., Ferguson, C.A., and Das Gupta, J., eds. 1968. Language Problems of Developing Nations. New York: Wiley.

Grin, f. (2010). Language planning in Swaziland. Telescope. Vol 16, N 3, 55-74.

Hornberger, N. (2015). Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In F. Hult & D. Johnson (Eds.), Research methods in language policy and planning: A practical guide. West Sussex: Wiley-Blackwell. 09-20.

Howlett, M. & Geist, S. (2013): The policy-making process. In: E. Araral, Jr., S. Fritzen, M. Howlett, M. Ramesh & X. Wu (eds.), Routledge Handbook of Public Policy. New York: Routledge, 17–28.

Hult, F., & Johnson, D. (2015). Introduction: The practice of language policy research. In F. Hult & D. Johnson (Eds.), Research methods in language policy and planning: A practical guide. West Sussex: Wiley-Blackwell.01-05

Hult, F. (2010). Swedish Television as a mechanism for language planning and policy. Language Problems and Language Planning, 34(2), 158-181.

Jernudd, B. H., & Das Gupta, J. (1977). Towards a theory of language planning. In J. Rubin, B. H. Jernudd, J. Das Gupta, J. A. Fishman & C. A. Ferguson (Eds.), Language planning processes (pp. 195-215). The Hague: Mouton.

Johnson, D. (2013). Language Policy Research and Practice in Applied Linguistics. London: Palgrave Macmillan,

Johnson, D. (2007). Language policy within and without the school district of Philadelphia. University of Pennsylvania, Philadelphia.

Juma, C. and Clark, N. (1995) ‘Policy research in sub-Saharan Africa: An Emploration’. Public Administration and Development, Vol 15, pp121–137.

Karam, F. (1974). Toward a definition of language planning. In J. A. Fishman (Ed.), Advances in language planning (Vol. 5, pp. 103-124). Mouton the University of Michigan.

Kamwangamalu, N. (2016). Language Policy and Economics: The Language Question in Africa. New York: Springer

Kennedy, C. (1982). Language Planning. Language Teaching, 15(4) 264-284.

Lo Bianco, J (2005). Including Discourse in Language Planning Theory. In P. Bruthiaux, D. Atkinson & W. G. Eggington (Eds.) Directions in Applied Linguistics (pp.255-263). Clevedon: Multilingual Matters.

Lo Bianco, J. (2001). From policy to anti-policy: How fear of language rights took policy-making out of community hans. In J. Lo Bianco & R. Wickert (Eds.), Australian Policy Activism in Language and Literacy (pp. 1-11). Melbourne CAE Press.

Lo Bianco, J. (2007). Bilingual and Multilingual Education in National Language Policy. Nontaburi: Royal Institute of Thailand.

Lo Bianco, J. (2010). Language Policy and Planning. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), Sociolinguistics and Language Education (pp. 134-176). Clevedon Hall: Multilingual Matters.

Lo Bianco, J., & Wickert, R. (2001). Introduction: Activists and policy politics. In J. Lo Bianco & R. Wickert (Eds.), Australian Policy Activism in Language and Literacy (pp. 1-11). Melbourne CAE Press.

Liddicoat, A. (2005). Corpus Planning: Syllabus and Materials Development. In E. Hinkel (Eds.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, London: Routledge, pp 993-1012.

Marley, D. (2004). Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. Language Policy, 3, 25-46.

May, S. (2013). Language and Minority Rights Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language. Florence: Taylor and Francis.

Mesthrie, R. (2009). Introducing sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McCarty, T. (2011). Ethnography and language policy. New York: Routledge.

McGroarty, M. (1997). Language policy in the USA. In W. Eggington & H. Wren (Eds.), Language policy (pp. 1-29). Amsterdam: Benjamins.

Moore, H. (1996). Language Policies as Virtual Reality: Two Australian Examples. TESOL Quarterly, 30(3), 473-498.

Nolan, J. S. (2011). Reassessing Gallo as a regional language in France: language emancipation vs. monolingual language ideology. International Journal of the Sociology of Language, 209, 91-112.

Payne M & Almansour M (2014) Foreign language planning in Saudi Arabia: beyond English. Current Issues in Language Planning. 15(3), 327-342.

Regler, M. (2003). Language Policy and Planning and the Sociohistorical Context. Munich: GRIN Verlag.

Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. Journal of Sociolinguistics 4(2): 196–213.

Rubin, J. and Jernudd, B.H. (1971). Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations. Honolulu: University of Hawaii Press

Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. The Journal for the National Association for Bilingual Education, 8(2), 15-34

Saad, Z. (1992). Language planning and policy attitudes: A case study of Arabization in Algeria. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York

Schiffman, H. (1996). Linguistic culture and language policy. London: Routledge.

Souaiaia, M. (1990). Language, education and politics in the Maghreb. Language, Culture and Curriculum, 3(2), 109 - 123.

Spolsky, B. (2005). Is language policy applied linguistics? In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W.G. Eggington, W. Grabe, and V. Ramanathan, (Eds.), Directions in Applied Linguistics, 26–36. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Shaaban, K., & Ghaith, G. (1999). Lebanon's language-in-education policies: From bilingualism to trilingualism. Language Problems and Language Planning, 23(1), 1-16.

Shohamy, E. (2006). Language Policy: Hidden agendas and new approaches. London: Routledge.

Ting, S. (2003). Impact of Language Planning on Language Attitudes: A Case Study in Sarawak, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 24(3), 195 - 210.

Tollefson, J. (2015). Historical-Structural Analysis. In F. Hult & D. Johnson (Eds.), Research methods in language policy and planning: A practical guide. West Sussex: Wiley-Blackwell. 09-20.

Tollefson, J. (1991). Planning language, planning inequality: language policy in the community. Harlow: Longman.

Tulloch, S. (2004). Inuktitut and Inuit youth: Language attitudes as a basis for language planning. Ph.D, Universite Laval, Quebec.

دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية

Technology and the Teaching of Foreign Languages

عبدالحكيم قاسم[١]　　　　د. غسان بن حسن الشاطر[٢]

ملخص

يبحث هذا الفصل الدور الهام الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا الحديثة (من بيئة ثنائية وثلاثية الأبعاد) في دعم وتعزيز تجربة تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. نناقش أيضا وسائل وتقنيات مختلفة تساعد متعلمي اللغات الأجنبية عموما والعربية خصوصا في تحسين مهاراتهم اللغوية من خلال الاستخدام المتوازن للتكنولوجيا الحديثة، والتي تساعد على خلق بيئة تعليمية غنية بالفرص، وتسمح للمتعلمين بتنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم اللغوية المختلفة في بيئة تفاعلية أصيلة. فمما لا شك فيه أن المستحدثات التكنولوجية يمكن أن تقدم حلولا مبتكرة لكثير من مشكلات تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام والعربية بشكل خاص، لرفع كفاءة التعليم وزيادة فعاليته بصورة تتناسب وطبيعة العصر الحالي. إلا أن فعالية الأدوات التكنولوجية المستخدمة تعتمد بالدرجة الأولى على معرفة وخبرة القائمين على تدريس اللغات الأجنبية والذين يقومون بإدارة والإشراف على بيئة تعلم اللغة.

١ – رئيس قسم الدراسات العربية، جامعة ديكن – أستراليا

٢ – أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، جامعة نزوى – سلطنة عمان

كما يجب ألا يكون استخدام أدوات التكنولوجيا هدفا في حد ذاته. بل يجب أن ينظر إليه كأحد الأدوات التي يمكن توفيرها من أجل مساعدة المتعلمين على ممارسة اللغة بشكل مناسب. أضف إلى ذلكأن جميع فرص تعلم اللغات الأجنبية سواء قدمت من خلال الأدوات التكنولوجية المتوفرة أو من خلال الصفوف التقليدية يجب أن تستند إلى معايير علمية تساعد على تطوير المهارات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين ومساعدتهم على إتقانها من خلال التفاعل المستمر مع اللغة.

Abstract

In this chapter the authors discuss the crucial role technology (both 2D and 3D environments) plays in enhancing and developing foreign language teaching and learning expercieences. We discuss the use of different technological tools that help foreign language learners in general and Arabic language learners in particular to improve their language skills. We argue that a balanced approach to the use of modern technology helps create a rich and interactive environment. This allows learners not only to develop and enhance their language skills and proficiency level, but it also provides solutions to many of the challenges and difficulties language learners in general and Arabic language learners in particular experience.

While we argue that technology should only be viewed as a tool to support and enhance language learning and help develop students' proficiency level in the target language, it should not be seen as a potential replacement of the role of the teachers. Technology should never be viewed as the goal in and of itself.

In the second half of this chapter we focus our attention on how learners can best develop their oral and cultural communicative competency by engaging them in simulating and evolving authentic language scenarios with native Arabic speakers through the Virtual Worlds (VW) – Second Life (SL).

المقدمة

إن مسألة تعلم اللغات الأجنبية مسألة معقدة وتشكل تحديا كبيرا للمتعلمين. ولكي يتمكن المتعلمون من الوصول إلى مستويات متقدمة في اللغة الأجنبية فلا بد للمؤسسات والجامعات التي تعنى بتعليم اللغات الأجنبية أن تستثمر الوقت والجهد والموارد لتلبية احتياجات طلابها وأنماط تعلمهم المختلفة. من هذا المنطلق تأتي أهمية الجمع بين طرق تدريس مختلفة وأدوات التكنولوجيا المختلفة والتي تحفز الطلاب على التعلم وتلبي احتياجاتهم بشكل فعال. فاستخدام التكنولوجيا بكافة أشكالها في بيئات التعلم أصبح أمرا ضروريا وجزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية. وتشير بعض الدراسات إلى أن المؤسسات التي لا تقوم بدمج التكنولوجيا في برامجها لن تتمكن من تلبية متطلبات واحتياجات مجتمعات المعرفة مما سيؤدي إلى عدم بقائها واستمرارها (اونيل وسينغ وأودوناهو، O'Neill, Singh, & O'Donoghue, 2004).

مع التطور التكنولوجي الهائل واستخدام البيئات الثنائية الأبعاد (من حواسيب وغيرها) والثلاثية الأبعاد (كالعوالم الإفتراضية) على نطاق واسع في مختلف مجالات الحياة، وما نجم عن ذلك في ثورة في مجال المعلومات، غدت الحاجة ماسة لتطويع أدوات التكنولوجيا الحديثة في خدمة تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية. وقد قطعت اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية واللغات الأوروبية وبعض اللغات الآسيوية كاليابانية والصينية شوطا كبيرا في مجال تطويع التكنولوجيا الرقمية في تعليم هذه اللغات، إلا أن الهوة تبدو واسعة بين التقانات اللغوية في اللغة العربية ومثيلاتها في اللغات الأجنبية والتي حققت تقدما كبيرا في هذا المجال منذ عشرات السنين. هذه مسألة مهمة تتطلب منا جميعا الوقوف عليها ودراسة أسبابها. كما لا بد لنا هنا من أن ننوه إلى تجربة جامعة ديكن الأسترالية الرائدة في مجال الاستخدام المكثف والمتوازن للتكنولوجيا الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها باستخدام أسلوب التعليم المدمج والتعلم عن بعد أثبتت فعاليتها. فمنذ عام 2005، بدأت جامعة ديكن باستخدام طريقة مبتكرة لتعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة عبر الشابكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من استراتيجيات تفاعلية، ومتطورة باستخدام الحاسوب وتقنيات الوسائط المسموعة والمرئية وبالاستفادة من أسلوب التعلم المدمج. حيث اعتمد في تصميم هذا

المنهج على طريقة ترتكز على أساس المخرجات اللغوية، ويتبني وجهة النظر القائلة بأن التقنية، باعتبارها ركيزة من ركائز تصميم المنهج، يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداةً للتعلم، والآخر مدرسا، لتصبح أدوات التعليم متاحة بشكل أكبر للمتعلمين، زمانا ومكانا. فالتقنية هنا تعتبر مظهرا من مظاهر تصميم المنهج، أو أن نقطة الانطلاق ستكون تحليل الحاجات، والمنهج الذي ينتج عنه، وليست التقنية المستخدمة بحد ذاتها. بحيث لا تكون هذه الموارد الإلكترونية بديلا للمعلم وإنما مكملة لدوره. (قاسم 2014، 2015). ولا بد لنا هنا من الإشارة إلى أن استخدام أسلوب التعلم المدمج أو المتمازج (كما يسميه بعضهم) الذي يعتمد على جمع الإستراتيجيات الممكنة في التعليم والتعلم، فهو مزيج من عدة طرائق تجمع بين التقليدي والإلكتروني باستخدام أحدث تكنولوجيا التعليم المتوافرة قد أدى إلى تعزيز مشاركة المتعلمين، وتسهيل دور المعلم حيث انتقل دوره من معلم إلى ميسر وموجّه لتعلم الطالب (اوليفر وترجويل،Oliver and Trigwel, 2005؛ بونك، Bonk 2006؛ شارما، Sharma, 2009, 2010 ؛ شارما وباريت، Sharma and Barrett, 2007).

كما أن استخدام نموذج التعلم المدمج بشكل متوازن يعمل على توفير تجربة تعليمية منظمة وشاملة لجميع الطلاب باختلاف احتياجاتهم التعليمية. ويمكننا القول بأن دور الأستاذ مدعوما بدور التكنولوجيا يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية، حيث تمكن المتعلم من الحصول على الموارد التعليمية متى شاء وأينما شاء وتمكنه من التعلم بالسرعة التي تناسبه (Sharma, 2009).

لا شك أن استخدام التكنولوجيا الحديثة بكافة أدواتها وأشكالها المختلفة في تعليم اللغات الأجنبية يوفر بيئة تعليمية يكون محورها المتعلم نفسه. كما أنها تمكن المؤسسات التعليمية والأساتذة من تغيير أنماط تقديم وعرض الدروس بطريقة تساعد على تحفيز المتعلمين بمختلف اهتماماتهم، كما أنها توفر لهم فرصا للتعلم خارج القاعات الصفية وتلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين وتزيد من تفاعلهم مع اللغة (يافربوم، كالكريني وَوود، Yaverbaum, Kulkarni and Wood, 1997).

لقد أشارت الدراسات والأبحاث أن استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة بأشكالها المختلفة في تعليم اللغات الأجنبية جذابة وممتعة وتحفز الطلاب على التعلم (قاسم، 2014). حيث أن استخدام التكنولوجيا يقلل من التركيز على المعلم ويجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما أنها تقلل من شعور الطالب بالقلق من تعلم اللغة. فهذا النوع من التعلم يوفر للطالب الفرصة لممارسة اللغة في جو من الراحة والطمأنينة دون الشعور بالحرج من ارتكاب الأخطاء أمام أقرانه في الفصل الدراسي (قاسم، 2014؛ ألبيريني، Albirini, 2006؛ السنبول، Alsunbul, 2002) .

ومن أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الفوائد في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغات الأجنبية فلا بد من توفير جملة من المتطلبات الأساسية والضرورية. تتمثل هذه المتطلبات في توفير الحواسيب الحديثة والخبراء في التعليم الإلكتروني والبنية التحتية المناسبة والتي تشمل أجهزة الحاسوب وإنترنت ذو سرعة عالية، ومنصات آمنة، وتدريب مستمر للمعلمين وغيرها من الأدوات الضرورية. ومن الجدير بالذكر أن مسألة إعداد وتدريب أساتذة اللغات الأجنبية تكتسب أهمية بالغة لضمان نجاح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية (بيلور و ريتشيس، Baylor & Ritchie, 2002؛ بيراني Pirani, 2004؛ O'Neill, Singh,, & O'Donoghue, 2004).

دور التكنولوجيا في الجوانب الوظيفية لتعليم اللغات الأجنبية

في دراسة قام بها فرانك و جولونكا وباولز وبيكر وفرينيك وريتشاردسون Frank, Golonka, Bowels, Freynick, & Richardson (2008) في مركز الدراسات المتقدمة للغات في جامعة ميريلاند في أمريكا وشملت أكثر من مئتي مقالة تعالج هذا الموضوع فقد توصل فريق البحث إلى نتائج مهمة من أبرزها أن «التقنية الحديثة يمكن أن تعمل على تحسين خمسة جوانب وظيفية مهمة في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية» (Frank, et al, 2008, p.1). ويمكننا تلخيص هذه الجوانب الوظيفية الخمسة بما يلي:

الجانب التنظيمي:

ففي هذا الجانب نجد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل متوازن وفعال يمكّن المتعلّم والمعلّم من تنظيم بعض جوانب العملية التعليمية لتتم خارج قاعة الصفوف الدراسية، كما أنها تمكن المتعلّم من التحكم بعملية التعلّم ومراجعتها وتطويرها بما يخدم حاجاته الشخصية (قاسم، 2014 ، 2015).

الجانب المتعلق بالمدخلات اللغوية:

أما الجانب المتعلق بالمدخلات اللغوية، فالتكنولوجيا تسمح وتسهل على المتعلم الحصول على كم أكبر من المدخلات اللغوية الغنية مما هو متوفر له في الصف أو ما يوفره له المنهاج الدراسي. عدا عن ذلك فهي توفر للمتعلم فرصا للحصول على المدخلات اللغوية التي تتناسب واحتياجاته الخاصة.

الجانب المتعلق بالمخرجات اللغوية والتفاعل

فيما يتعلق بالمخرجات اللغوية والتفاعل مع اللغة نجد أن التكنولوجيا تعمل على توفير فرص أكثر للمتعلمين من أجل خلق مخرجات لغوية خاصة بهم والتفاعل المتزامن وغير المتزامن مع الناطقين باللغة ومع أقرانهم خارج قاعة الصف. هذا وقد أشار الباحثون إلى أن تعلم اللغة فقط من خلال المدخلات ليست وسيلة غير فعالة فحسب، ولكنها لا تنجح في تنمية اللغة لدى المتعلم. فأفضل طريقة لتعلم شيء ما هو من خلال الممارسة ومن خلال بيئة التعلم التفاعلية والتي يتم إنشاؤها بواسطة الموارد التكنولوجية. فمن الضروري لمتعلم اللغة أن «يفعل» الأشياء باللغة بدلا من مجرد تعلم اللغة من المعلم. لهذا فالتكنولوجيا توفر للمتعلمين الفرص للتفاعل المستمر مع المواد اللغوية.

جانب التغذية الراجعة:

وفي جانب التغذية الراجعة نجد أن التكنولوجيا تخلق فرصا للمتعلم كي يقدم ويحصل على تغذية راجعة فعالة وفورية خاصة به.

جانب تشجيع التعاون الطلابي:

أخيرا فإن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأشكالها المختلفة توفر فرصا كثيرة للتعاون والتعلم الاجتماعي المتزامن وغير المتزامن خارج قاعة الصف.

ومن المفاهيم الخاطئة لدى بعضهم أن عملية مزج التعليم والتكنولوجيا قد تؤدي إلى عزل بعض المتعلمين في الفصول الدراسية التقليدية. فالطلاب هذه الأيام يتقنون استخدام التكنولوجيا بشكل كبير وقد يتفوقون على معلميهم أحيانا في هذا المجال. ويتفق الخبراء في علم اللغة أن استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية يساعد على خلق بيئة تعاونية لتعلم اللغة. حيث تمكِّن المتعلمين من العيش في عالم من التعلم الذاتي والمستقل والتعاوني، وذلك من خلال المنصات التكنولوجية المختلفة المتوفرة لهم. فالتكنولوجيا تساعد على سد الفجوة في عالم تعلم اللغات الأجنبية، من خلال خلق مجتمع من المتعلمين تربطهم بطريقة تفاعلية بالموارد التي يحتاجونها كي ينجحوا في تحقيق أهدافهم اللغوية (موتيرام، Motteram, 2013).

إضافة إلى ما توصلت إليه دراسة فرانك وآخرون (2008) فقد وجدت هذه الدراسة أيضا أن أفضل الوسائل لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية والحصول على المخرجات اللغوية المناسبة يمكن تلخيصها فيما يلي:

من أجل زيادة فرص ممارسة اللغة الأجنبية، يمكن استخدام تكنولوجيا الدردشة الخطية أو المكتوبة خارج قاعة الصف. ومن أجل استخدام الساعات الصفية مع الأستاذ بشكل فعّال، يمكن استخدام برامج الحاسوب التي تساعد الطالب على ممارسة القراءة والنطق خارج قاعة الصف. أما بالنسبة لمسألة الحصول على الموارد اللغوية واستخدامها في أي وقت وفي أي مكان فهذا يتطلب توفر برامج أو أنظمة إدارة الموارد التعليمية وأدوات معالجة اللغات الطبيعية والأجهزة الإلكترونية المتنقلة (من حواسيب شخصية وآي باد وهواتف نقالة وغيرها من أدوات). وأخيرا ومن أجل تحفيز الطلبة وإشراكهم في ممارسة اللغة بشكل طبيعي ومؤثر فلا بد من توفير الشبكات المتخصصة والألعاب الإلكترونية الهادفة وبيئة العالم الافتراضي كالحياة الثانية.

دور التكنولوجيا في تعزيز المهارات اللغوية المختلفة

كما أسلفنا سابقا فإن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال بأشكالها المختلفة بشكل متوازن في تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يلعب دورا أساسيا وحيويا في تعزيز وتطوير المهارات اللغوية المختلفة.

مهارة الاستماع:

هناك العديد من أدوات التكنولوجيا التي يمكن استخدامها لتنمية وتطوير وتعزيز مهارة الاستماع لدى المتعلم. وتشمل هذه الأدوات أجهزة الحاسوب بأنواعها المختلفة والتي يمكن أن توفر للمتعلمين المدخلات الصوتية والمرئية والتي بدورها تعمل على تعزيز مهارة الاستماع لديهم (قاسم، 2015). فنجد على سبيل المثال أن النصوص التفاعلية واختبارات الاستماع التي قامت جامعة ديكن بتطويرها من خلال البيئة الإلكترونية لتعليم العربية بالجامعة، نجدها مهمة جدا لتعزيز مهارة الاستماع لدى المتعلمين. إضافة إلى ذلك فإن أفلام التعلم المتوفرة في هذه البيئة الإلكترونية التي يقدمها نظام إدارة التعلم للجامعة (Desire 2 Learn) توفر ميزة كبيرة غير متوفرة بالطرق التقليدية للتعليم. أضف إلى هذا كله، فإن الدردشة الشفوية التي يوفرها نظام إدارة التعلم من غرف دردشة أو صفوف افتراضية أو تطبيقات مثل سكايب (Skype for Buisness) وغيرها من التطبيقات تساعد في تطوير وتحسين القدرات التواصلية للمتعلم (قاسم، 2014، 2015).

محطات وقنوات البث

لا شك بأن الاستماع للبرامج اللغوية من خلال الراديو والتلفاز هي أيضا وسيلة ناجحة لتطوير مهارة الاستماع والفهم، إلا أنه ينبغي على المتعلمين توخي الحذر عند اختيار البرامج التي تتناسب مع احتياجاتهم ومستوياتهم اللغوية. فالمحطات الإخبارية المتوفرة على القنوات الفضائية ومن خلال الانترنت مفيدة في ممارسة وتعزيز مهارة الاستماع الصوتي والمرئي.

كذلك فإن أدوات التسجيل مثل Echorecording والتي توفرها أنظمة إدارة التعلم المستخدمة في المؤسسات التعليمة مثل Blackboard و Desire 2 Learn

وغيرها لتسجيل المحاضرات والندوات هي أيضا وسيلة مهمة لتنمية مهارة الاستماع، حيث يمكن للمتعلم الاستماع إلى المحاضرات والندوات أو حلقات النقاش المسجلة في وقت لاحق متى وأينما شاء.

مهارة القراءة:

هناك العديد من التقنيات المتوفرة والتي تمكن مستخدميها من متعلمي اللغات الأجنبية من تنمية وتعزيز مهارة القراءة لديهم. ومن أهم هذه الأدوات استخدام أنظمة إدارة التعلم مثل Desire 2 Learn لتقديم النصوص والحوارات التفاعلية للمتعلمين بطريق شيقة وجذابة. وهذا جزء مما يقدمه برنامج العربية بجامعة ديكن الأسترالية منذ عام 2005، حيث تقدم النصوص والحوارات للمتعلمين بطريقة تفاعلية تربط بين النص والصوت والصورة، والتي بدورها تساعد في تبسيط المفاهيم المجردة وإثرائها وتعزيز مهارة القراءة لدى الطلاب، وهذا ما أشارت له نتائج الدراسة المتعلقة بأثر التعليم المدمج في تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة ديكن والتي أجريت على مجموعة من الطلاب في جامعة ديكن بهدف تقييم مدى نجاح، وفاعلية استخدام الموارد الإلكترونية المنتجة في تنمية المهارات اللغوية للطلاب وفي تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج التعليمي (قاسم، 2016 و 2014).

استخدام برامج القراءة المحوسبة

برامج القراءة المحوسبة والتي يقدمها الحاسوب يمكن أيضا أن تلعب دورا مهما في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين؛ وذلك من خلال نصوص بسيطة وسهلة الفهم. فهذا النوع من البرامج يعمل على تحسين المعجم اللغوي والفهم أيضا لدى المتعلم (يارا وجرين، Ybarra & Green 2003).

استخدام البرامج متعددة الوسائط (Multimedia Software)

إنّ استخدام البرامج متعددة الوسائط والتي تستخدم مزيجا من النصوص والرسوم والصوت تساعد على تحفيز المتعلمين لتنمية وتطوير المعجم اللغوي وتعزيز مهارة القراءة لديهم.

تصفح الشابكة

تصفح الشابكة أو شبكة الانترنت هي أداة أخرى مفيدة يمكن للمتعلمين استخدامها لتنمية المهارات اللغوية بشكل عام ومهارات القراءة بشكل خاص. فالشابكة تحتوي على كم هائل من البرامج والموارد المصممة خصيصا لتطوير مهارة القراءة لدى المتعلمين. وتشمل هذه الموارد الجرائد والمجلات والمكتبات الإلكترونية والقواميس الإلكترونية، التي يسهل استخدامها وتعتبر وسيلة سهلة لتعلم المفردات الجديدة (كينورثي، Kenworthy, 2004).

مهارة الكتابة

كما هو الحال بالنسبة لمهارة الاستماع والقراءة فهناك الكثير من أدوات التكنولوجيا التي يمكن استخدامها لتنمية مهارة الكتابة.

استخدام منصات الدردشة المكتوبة

تعتبر منصات التواصل الاجتماعي بأنواعها المختلفة وسيلة مهمة لتنمية وتعزيز مهارة الكتابة لدى المتعلمين، فهي توفر أداة إلكترونية سريعة للكتابة والتعبير عن الأفكار وإرسالها والرد الفوري على الرسائل الخطية الواردة في جو من الراحة والطمأنينة دون الشعور بالخوف أو الحرج من ارتكاب الأخطاء.

كتابة الرسائل الإلكترونية (E-mails)

إن استخدام الرسائل الإلكترونية هو أيضا أداة فعالة لتحسين مهارة الكتابة. فالمتعلم يمكنه استخدام هذه الأداة الشائعة الاستخدام لتنمية مهاراته الخطية.

استخدام الحاسوب

مما لا شك فيه أن استخدام الحاسوب يلعب دورا مهما في تطوير المهارات الخطية لدى المتعلمين. فالكتابة في لغة أجنبية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص والتي تتميز بنظام كتابة يختلف عن الكثير من لغات العالم، تشكل تحديا كبيرا للمتعلمين. إلا أن استخدام الحاسوب يمكن أن يسهل عملية الكتابة ويسمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم بشكل واضح. ومما يميز هذا النوع من الكتابة أن الحاسوب يساعد المتعلم أيضا على تحسين قواعد اللغة والكتابة الصحيحة بمساعدة برامج الحاسوب.

فاستخدام الحاسوب يمكن أن يكون أداة مهمة ليس فقط لتنمية وتطوير مهارة الكتابة والقواعد فحسب، وإنما تعتبر أيضا عاملا محفزا أكبر للمتعلمين من الأسلوب التقليدي في الكتابة باستخدام القلم والورقة (Ybarra & Green, 2003).

مهارة المحادثة وأهمية العوالم الافتراضية

من أكبر التحديات التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية عموما والعربية خصوصا هو عدم توفر الفرص الكافية لممارسة اللغة خارج قاعة الصف لتنمية مهاراتهم الشفوية. فالعدد المحدود من الساعات الدراسية الصفية التي يتلقاها الطالب أسبوعيا قد يكون كافيا لطلبة اللغات الأوروبية كالفرنسية، والإيطالية، والألمانية، والإسبانية وغيرها إلا أنه، وبكل تأكيد، لا يكفي لتعلم اللغة العربية والتي تمتاز في ازدواجيتها التي تجمع ما بين الفصحى والعامية، بين لغة يتعلمها الطالب داخل القاعات الصفية خلال الفصل الدراسي ولكن لا تتوافر له الفرص لممارستها في بيئتها الأصلية خارج القاعة الصفية. فالطالب غالبا ما يكون معزولا عن الناطقين باللغة العربية خارج القاعة الصفية، مما فرض تحديات كبيرة على أساتذة اللغة العربية، كان لابد من مواجهتها والتعامل معها من أجل إيجاد حلول مناسبة لها. فأدوات التكنولوجيا المختلفة التي توفرها البيئة ثنائية الأبعاد من حاسوب وشبكة الانترنت والبرامج المتعددة الوسائط وبرامج الدردشة الخطية والرسائل الإلكترونية وغيرها يمكن أن تساعد على تنمية وتطوير مهارة الاستماع والقراءة والكتابة إلا أن مسألة تطوير المهارات الشفوية تبقى دائما التحدي الأكبر الذي يواجه المتعلمين. ومن هنا برزت أهمية استخدام البيئة ثلاثية الأبعاد أو العالم الافترضي (الحياة الثائية) لتعزيز مهارة المحادثة لدى المتعلمين.

وكما أسلفنا سابقا فقد جرى تحليل نتائج استخدام أسلوب التعليم المدمج، من خلال تقانات البيئة ثنائية الأبعاد، على مجموعة من الطلاب في جامعة ديكن عام 2011 بهدف تقييم مدى نجاح وفاعلية استعمال المواد المنتجة إلكترونيا، في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من المنهج الدراسي (قاسم،2014 , 2015). ويشير التحليل الأولي للبيانات المتوافرة، إلى أن الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية بأسلوب التعليم المدمج ومن خلال البيئة ثنائية الأبعاد يستمتعون بتعلم العربية بهذا الأسلوب، ويجدون بيئة التعليم والتعلم عبر الشابكة بيئةً ممتعةً، كما أنها تمثل جزءاً مكملاً لنظامهم الدراسي،

الأمر الذي يساعد المتعلمين المستقلين، على تطوير أنفسهم، وفق ما يختارونه، من زمان، ومكان، وضمن بيئة مرنة آمنة.

بالرغم من النتائج الإيجابية لهذه الدراسة إلا أن فرص تعزيز مهارات المحادثة أو المهارات الشفوية لديهم بقيت محدودة كما أشارت الدراسة وذلك نظرا لعدم توافر الفرص لممارسة اللغة العربية مع أقرانهم الناطقين باللغة العربية خارج حدود القاعة الصفية. من هنا جاءت أهمية اللجوء إلى العالم الافتراضي كي يتسنى لمتعلمي العربية، ليس في جامعة ديكن فحسب وإنما في أي مكان آخر، ممارسة اللغة العربية بشكل تفاعلي مع أقرانهم الناطقين باللغة العربية في جامعات عربية، متى أرادوا وأينما شاؤوا وذلك من خلال سيناريوهات معدة مسبقا في بيئة عربية أصيلة تحاكي البيئة الحقيقية للغة في العالم الافتراضي.

لقد أثبتت الكثير من الدراسات بأن استخدام التكنولوجيا الرقمية يمكن أن يكون أداة فاعلة ومفيدة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. كما أشارت الدراسات أيضا إلى أن تصميم وتطوير موارد لغوية إلكترونيا من خلال البيئة ثلاثية الأبعاد يقدم للطالب فرصا لتنمية قدراته ومهاراته اللغوية من جانب، ومن جانب آخر يوفر بيئة تعليمة تواصلية أصيلة خارج القاعة الصفية (نيري وكوتشيارينيم وبوريس، Neri, Cucchiarinim and Bores,2002 ؛ إيجبيرت، Egbert, 2003؛ ليوو، Liu, 2011) مما يؤدي إلى زيادة المدخلات اللغوية الاستيعابية (كراشين، Krashen, 1983؛ كوك، Cook, 1996؛ بيرجوي وبايلز، Peregoy & Byles 2001؛ كيرسلي، Kearsley, 2000) كما أن التعليم الإلكتروني يتيح للطالب الفرصة كي يتعلم وفقا لقدراته الشخصية.

لماذا اللجوء إلى العالم الافتراضي؟

قبل الشروع في الإجابة على هذا السؤال لا بد لنا من تقديم تعريف لمصطلح العالم الافتراضي أو العالم المصطنع كما يسميه بعضهم، والذي يمكن تقديمه من خلال البيئة ثلاثية الأبعاد (3D). عادة ما يستخدم هذا المصطلح لوصف الأماكن التي يقطنها الناس في بيئات مختلفة بوساطة جهاز الحاسوب، حيث تسمح بمحاكاة الواقع الحقيقي والتفاعل مع الأشياء والآخرين من خلال الصوت والصورة والنص والحركة وغيرها من المؤثرات، لتعزيز التواصل بين الناس من خلال التكنولوجيا الرقمية. وغالبا ما يتم

هذا التفاعل من خلال شخصيات افتراضية أو رمزية (avatars) تمثل شخصية المستخدم، بغض النظر إذا كان هناك أي تشابه بين الشخصية الرمزية والشخصية الحقيقية. إذاً فالعالم الافتراضي يعني محاكات لبيئات حقيقية أو تخيلية بحيث تسمح للمتعلم بالتفاعل معها ومعايشتها والتعامل معها بكل حواسه، بحيث يشعر المتعلم كما أنه يتفاعل ويتعايش مع هذا الواقع الحقيقي بكل أبعاده (جريجوري وماسترز، Gregory, & Masters, 2012 ؛ سايكس وأوسكوز وثورن، Sykes, Oskoz &Thorne, 2008)

تكمن أهمية العالم الافتراضي (الحياة الثانية) في أنه يعتبر وسيلة مهمة وناجعة لمحاكاة الواقع الحقيقي بغض النظر عن ظروفه وصعوبته. فهو يسمح بمحاكاة الواقع الذي لا يمكن للمتعلم الوصول إليه أو التعايش معه لعوامل عدة مثل البعد الجغرافي أو تكلفة السفر الباهضة أو ضيق الوقت أو الدمار الذي لحق بالكثير من المعالم التاريخية والأثرية بسبب الحروب كما هو الحال في بعض الأقطار العربية، وغيرها من الأسباب والمعيقات الأخرى (كار وأوليفر وبيرن، Carr, Oliver & Burn, 2010 ؛ داس ودباغ وكلارك، Dass, Dabbagh & Clarke, 2011 ؛ جريجيري وآخرون، Gregory et al., 2010, 2014, 2015; ؛ لان وتشين ولي وجرانت، Lan, Chen, Li & Grant, 2015 ؛ سافين-بايدن، Savin-Baden, 2010 ؛ ساجنهار، Sajjanhar, 2012, 2014; ؛ ثوماس، Thomas, 2008; واربيرتون، Warburton, 2009).

تستخدم تقنية العالم الافتراضي في العديد من مجالات الحياة المختلفة كالطب والتمريض والهندسة والعمارة والقضاء والتعليم، فهي تفيد جميع الميادين ولا سيما تلك التي تحتاج إلى تدريب وممارسة. وفي السنوات القليلة الماضية كثر استخدام العالم الافتراضي في كثير من المؤسسات التعليمية المختلفة من مدارس ومعاهد وجامعات في كثير من الدول الأجنبية، ولكن للأسف ما زال استخدام هذه التقنية الحديثة محدود جدا في الدول العربية نظرا للتكلفة العالية والمتطلبات الفنية الواجب توفرها.

ومن أهم مزايا العالم الافتراضي أنه:

- يمكن المتعلم من استكشاف الأشياء الحقيقة دون الإخلال بمقاييس الحجوم والأبعاد والزمن.
- يقدم التعليم بصورة تفاعلية، جذابة تحتوي على المتعة والتسلية ومعايشة المعلومات.
- يمكن المتعلم من التفاعل المباشر مع الخبرة التي يريد اكتسابها.
- يثري العملية التعليمية بالخبرات والإمكانيات التكنولوجية الحديثة.
- يهيئ الفرصة المناسبة للفرد من حيث الوقت المخصص للتجربة ليتفاعل معها خلال مدة زمنية مفتوحة.
- يسمح بمشاركة أشخاص من مختلف أنحاء العالم في العملية التعليمية.
- يحيي التفاعل بين الفرد والبرنامج من خلال تشجيع المشاركة الإيجابية وتوفير التغذية الراجعة.
- ينمي المهارات العقلية والابتكارية لدى الفرد من خلال مشاهدة البيئات الواقعية الافتراضية.
- يهيئ الفرصة للفرد للتعلم وتعرف تقنيات جديدة وبرامج متنوعة يستطيع من خلالها أن يعايش شخصيات مختلفة ويتعرف ثقافات مختلفة ويأخذ دورًا متميزًا فيها.
- يحقق الأمان لمستخدمها عند دراسة معلومات يصعب الحصول عليها زمانا ومكاناً.
- تفاعل المستخدم مع الواقع الافتراضي يساوى أو يتجاوز ما يمكن أن يتحقق بالواقع الحقيقي (جرانت وهوانج، Grant & Huang, 2012, 2010 ؛ Sykes, Oskoz & Thorne, 2008).

لقد أظهرت الكثير من الدراسات التي قام بها الباحثون في السنوات الأخيرة أنه من الممكن تطويع العالم الافتراضي ثلاثي الأبعاد - الحياة الثانية- (Virtual Worlds – Second Life) في خدمة تعلم اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية والإيطالية

والإسبانية والصينية وغيرها من اللغات عبر خلق بيئة حقيقية تفاعلية تسمح للمتعلمين بممارسة اللغة مع الناطقين بها بشكل مستمر متى أرادوا وأينما شاؤوا (سافين-بادين، Savin-Badin 2010؛ دالجارنو ولي وكارلسون وجريجيري وماسترز، Dalgarno, Lee, Carlson, Gregory, & Masters, 2010, Gregory, & Masters, 2012؛ Sykes, Oskoz & Thorne, 2008؛ جرانت وكليرهان، Grant &Clerehan, 2011؛ أهيرين، Ahearn, 2001؛ توماس، Thomas, 2008)

هذا التطور الذي حصل في التكنولوجيا الرقمية والعوالم الافتراضية والتجارب الناجحة في استخدام هذا الأسلوب في تعلم اللغات الأجنبية هو ما دفعنا للتفكير الآن في تسخير العالم الافتراضي في خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أستراليا، سواء كان ذلك عن بعد أو من خلال التعليم التقليدي أو التعليم المدمج. نحن الآن بصدد تصميم وتطوير مشروع فريد من نوعه في العالم الافتراضي - الحياة الثانية- لخلق فرص حقيقية لممارسة اللغة مع الناطقين بها في بيئة تحاكي البيئة الحقيقية للغة، بالتعاون مع جامعات عربية وأسترالية.

يهدف هذا المشروع، والذي يعتبر امتدادا طبيعيا للبيئة ثنائية الأبعاد المتوافرة لطلبة العربية في جامعة ديكن منذ أكثر من عشر سنوات، إلى تصميم وتطوير برنامج حقيقي تفاعلي، مبدع وخلاق ومحفز لتعلم اللغة العربية، مع التركيز على مهارات المحادثة والاستماع بالدرجة الأولى، في العالم الافتراضي من أجل إثراء تجربة الطالب التعليمية بحيث تلبي احتياجات المتعلمين لتنمية مهاراتهم الشفوية بطريقة تتجاوز حدود القارة الأسترالية. فالهدف إذا من هذا المشروع هو خلق بيئة في العالم الافتراضي غامرة وأصيلة، غنية بالأنشطة التعليمية والثقافية المتنوعة من سيناريوهات ومؤتمرات ومعارض ورحلات استكشافية (وتمثيل أدوار من المستحيل تحقيقها في العالم الحقيقي مثل عبور الحدود الجغرافية لتعلم اللغة) وغيرها تمكن المتعلم من التفاعل معها بكل حواسه وكأنه في البيئة الحقيقية (Gregory et al. 2010, 2011). فمن أهم ما يميز هذه البيئة أنها تسمح للمتعلم بالانغماس في البيئة، والتفاعل الطبيعي المتزامن وغير المتزامن مع المعلومات (وانغ وواسكويز، Wang & Wasquez, 2012؛ Dalgarno et al., 2011؛ Sykes, Oskoz & Thorne, 2008). فعلى سبيل المثال، بدلا من تقديم

النصوص الجامدة والقراءة عن مدينة عربية تاريخية كمدينة البتراء أو تدمر أو دمشق أو القاهرة أو مكة أو المدينة أو نزوى وغيرها من المدن والأماكن التاريخية والثقافية المهمة، التي قد لا يستطيع المتعلم مشاهدتها أو زيارتها، فإن البيئة الافتراضية (الحياة الثانية) يمكن أن تقدم تجربة تعليمية مثيرة وفاعلة تسمح للمتعلم باكتشافها من خلال جولة استطلاعية بصحبة أقرانه من الطلاب الناطقين بالعربية.

فكرة المشروع

تقوم فكرة هذا المشروع على أساس تصميم جزيرة عربية في العالم الافتراضي تمثل، إذا ما التقطنا لها صورة من أعلى، خريطة الوطن العربي. تتألف هذه الجزيرة، في بداية الأمر، من أربع مدن عربية (القاهرة ودمشق والرباط ومكّة، وسيتم في وقت لاحق إضافة مدينة من كل دولة عربية) سيتم تشييدها في الجزيرة بحيث تحتوي على أهم المعالم التاريخية والثقافية، بكل تفاصيلها الدقيقة، والمرافق العامة والخدمات الموجودة في تلك المدينة. ومن أهم التطبيقات الافتراضية التي سيتم إنشاؤها في هذه المدن العربية الافتراضية والتي ستشكل بيئة أصيلة لمجموعة كبيرة من السيناريوهات والأنشطة اللغوية والثقافية المتنوعة والتي تتناسب مع مستويات الطلبة المختلفة هي:

- المتاحف الافتراضية كالمتحف الوطني في القاهرة ودمشق والرباط وغيرها من المدن العربية.
- الجامعات الافتراضية كجامعة الأزهر ودمشق ونزوى وغيرها.
- المطارات الافتراضية كمطار دبي.
- المسارح الافتراضية.
- الآثار والمعالم التاريخية والثقافية الافتراضية كالأهرامات والبتراء وتدمر وقلعة حلب وقلعة نزوى وغيرها.
- الأسواق القديمة الافتراضية كسوق خان الخليلي في القاهرة وسوق الحميدية في دمشق وسوق حلب وغيرها.
- المطاعم والمقاهي الافتراضية كمقهى نجيب محفوظ في سوق خان الخليلي ومقهى الحكواتي في دمشق القديمة.

- مكاتب البريد الافتراضية.
- سبل المواصلات الافتراضية كالحافلات والسيارات العمومية وغيرها.
- الجوامع الافتراضية كالجامع الأزهر، وجامع الزيتونة، والجامع الأموي، وجامع السلطان قابوس الكبير.
- البيئات التعليمية الافتراضية (من فصول ومكتبات وقاعات مؤتمرات).
- المهرجانات الثقافية والدينية الافتراضية.
- الحدائق الافتراضية.

هذه التطبيقات الافتراضية التي سيتم إنشاؤها ستحاكي البيئة الحقيقية لهذه الأماكن بكل تفاصيلها الدقيقية وأبعادها وستشكل بيئة أصيلة غنية بالسيناريوهات اللغوية المختلفة والتي ستوفر الفرص لمتعلمي اللغة العربية، ليس في جامعة ديكن فحسب وإنما في أي مكان في العالم، للالتقاء بأقرانهم من الطلاب الناطقين بالعربية من الجامعات العربية (بمجموعات صغيرة تتكون من 4-6 طلاب على الأكثر أو بمجموعات ثنائية) في مقهى أو مطعم أو مكتب بريد أو قاعة المطار أو متحف أو سوق وغيرها من التطبيقات لممارسة اللغة وفقا للسيناريوهات المعدة مسبقا. وبإمكان الطلاب التحدث مع بعضهم وذلك باستخدام تطبيقات بروتوكول الصوت عبر الانترنت (VoIP) والذي يسمح للطلاب التواصل مع أقرانهم الناطقين باللغة العربية وممارسة اللغة بشكل طبيعي يحاكي الواقع. من الجدير بالذكر هنا أن النظام الصوتي في «الحياة الثانية» يتميز بأنه ثلاثي الأبعاد، وهذا يعني أن الأصوات الصادرة عن الشخصيات الافتراضية والقريبة، ستكون أعلى من تلك البعيدة. ويحقق النظام ذلك عن طريق تعديل الأصوات الصادرة عن مستخدم معين استناداً إلى موقعه في العالم الافتراضي (Kasem, 2016).

هذه السيناريوهات ستساعد المتعلمين على ممارسة مهاراتهم اللغوية وتحسينها خارج حدود قاعة الفصل الدراسي، وأيضا للاتصال بالعادات الثقافية والمعارف المشتركة متى وأينما شاء. فعلى سبيل المثال، فإن تفاعل المتعلم مع المعرفة العربية المتصلة بالعصر الذهبي للعلوم الإسلامية من خلال التفاعل مع الشخصيات التاريخية وأعمالها في مختلف المجالات لتحقيق الأهداف المرجوة والتي تنطوي على التحدث مع الآخرين، والتفاوض بشأن تقاسم المعلومات، ففي مثل هذه السيناريوهات لا تنحصر الفائدة

على التمتع بعناصر اللعبة في السعي لتحقيق الأهداف فحسب بل أيضا تغمر المتعلم في ثقافة وتاريخ اللغة التي يدرسها. كذلك يمكن إعداد سيناريوهات أخرى قد تنطوي على سياقات تاريخية مختلفة مثل المناقشات السياسية والاجتماعية المعاصرة وغيرها.

الغرف الصفية الافتراضية ومنصّات الدردشة الشفوية

الغرف الصفية الافتراضية ومنصات الدردشة الشفوية هما أيضا من التقنات التي يمكن استخدامها لتنمية وتطوير مهارة المحادثة لدى الطلاب. فاستخدام برامج الدردشة التي توفرها شبكة الانترنت مع الناطقين باللغة مفيدة جدا في تطوير مهارة الحديث.

دور المعلم في استخدام تكنولوجيا المعلومات

هناك اعتقاد سائد لدى بعض الباحثين بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم يمكن أن يلغي دور المعلم، حيث يمكن للمتعلم الحصول على كل ما يحتاج إليه من موارد تعليمية مباشرة دون الحاجة للمعلم. لا شك أن المعلم يلعب دورا مهما في عملية التعليم المدمج، والذي يجمع بين الاستخدام المركز والمتوازن للتكنولوجيا الحديثة والصفوف الدراسية. ففي هذا النوع من التعليم يصبح دور المعلم موجها ومرشدا للتعليم الأمر الذي لا يمكن تحقيقه دون تمكن المعلم من استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة بفاعلية وكفاءة عالية، وإلمامه بجميع أدوات ووسائل التعليم التي توفرها برامج إدارة التعليم المتوافرة في المؤسسات التعليمية والمراكز التي تعنى بتعليم اللغات الأجنبية. ففي هذا النوع من التعليم يكون التركيز فيه على النشاط والتعلم الذاتي المتمحور حول المتعلم، والتحول إلى الاستقلالية في التعليم.

وكما أشار بروان وهينشيد (1997) فإن دور المعلم الذي يستخدم التكنولوجيا في التعليم، سواء كان ذلك في التعليم التقليدي أو التعليم المدمج أو التعليم عن بعد يمكن تلخيصه بالنقاط التالية:

- دور المشجع على توليد المعرفة والإبداع
- دور الشارح باستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة بأشكالها وأنواعها المختلفة

- دور المشجع على عملية التعلم
- دور المطور للتعليم الذاتي المستقل باستخدام التقنية الحديثة

يتضح مما سبق أن دور المعلم قد تغير من مجرد ملقن أو مصدر للمعلومات إلى موجه ومرشد، وقد ترتب على ذلك مردودات تربوية مهمة منها: التأكيد على مسألة التعليم الذاتي والمستقل، وجعل المتعلم مفكرا ومبدعا. فالطالب هنا هو محور العملية التعليمية، وإن كل شيئ يجب أن يكيف وفق ميوله ورغباته وقدراته، إلا أن المعلم لا يزال الشخص الذي يساعد الطالب على التعلم والنجاح في دراسته. لذا، يمكننا القول بأن دور المعلم أو الأستاذ مدعوما بدور التكنولوجيا يمكن أن يؤدي إلى نتائج متقدمة في العملية التعليمية (Sharma, 2009) .

الخاتمة

من أكبر التحديات التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية بشكل عام هي قلة الفرص المتاحة لهم لممارسة اللغة الهدف خارج القاعات الصفية وصعوبة توفير أو خلق بيئة أصيلة لممارسة المهارات اللغوية بشكل عام ولا سيما المهارات الشفوية، التي تكتسب أهمية أكبر لمتعلمي العربية كونهم يتعلمون لغة تمتاز بازدواجيتها، فالمتعلم غالبا ما يكون معزولا عن الناطقين باللغة العربية خارج قاعة الصف. فهذه العوامل جميعا تجعل من مسألة تنمية وتعزيز المهارات اللغوية بشكل عام ولا سيما مهارة المحادثة بشكل خاص أمرا صعبا ويشكل تحديا كبيرا للكثير من المتعلمين.

وهنا يمكن الدور الفعال والمهم الذي يمكن أن تلعبه أدوات التكنولوجيا الحديثة بكافة أنواعها وأشكالها لمساعدة المتعلمين على تنمية وتطوير وتعزيز مهاراتهم اللغوية المختلفة، من قراءة وكتابة واستماع ومحادثة. فقد أشارت الكثير من الدراسات أن الاستخدام المتوازن للتكنولوجيا الحديثة يساعد على خلق بيئة غنية بالفرص، وتسمح للمتعلم بتنمية وتطوير قدراته اللغوية في بيئة تفاعلية أصيلة. إضافة إلى هذا كله، فإن المستحدثات التكنولوجية يمكن أن تقدّم حلولا مبتكرة لكثير من مشكلات تعليم اللغة العربية كلغة إضافية أو ثانية. فمما لا شك فيه أن استخدام العالم الافتراضي (الحياة الثانية)، والذي يمكن أن يوفر بيئة تعليمية تواصلية أصيلة خارج قاعة الصف سيسمح للمتعلمين بممارسة اللغة مع الناطقين بها مباشرة وبشكل متزامن، وبالتالي تنمية وتعزيز مهارتهم الشفوية.

أخيرا لا بد أن ننوه إلى أن الاستخدام المتوازن للتكنولوجيا الحديثة يعتبر وسيلة تعليمية حديثة في تعليم اللغات كونها تساهم في خلق بيئة تعليمية أصيلة تساعد في جعل التعليم والتعلم أكثر متعة، وتفعّل دور الطلبة في عملية التعليم الذاتي، كما أنها تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب وتتيح الفرصة لكافة الطلاب للمشاركة في عملية التعلم، وتقدم التغذية الراجعة الفورية للمتعلم بشكل شخصي وفي جو بعيد عن الحرج الذي قد يشعر به داخل الصف أو أمام أقرانه، وهذا بطبيعة الحال يؤدي كله إلى تحسين نوعية العلم ورفع الأداء عند المتعلم.

المراجع العربية

قاسم، عبدالحكيم (٢٠١٦).أدوات تعزيز مهارات التفاعل الشفوي والثقافي لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، في أبحاث مؤتمر إسطنبول الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم. مركز أثر لداراسات العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول ص٤٢٩ -٤٥٦ .

قاسم، عبدالحكيم (٢٠١٥). اللغة العربية وتعليمها عن بُعد، تجارب وتحديات: جامعة ديكن أنموذجا، في عقيل الشمري ونصر عبدربه ومارك فان مول وزكي البغدادي وأسامة زكي السيد، تعليم اللغة العربية عن بُعد: الواقع والمأمول، جامعة الملك سعود، الرياض، ص٢٥٩ -٢٧٦ .

قاسم، عبدالحكيم (٢٠١٤).أثر تطبيق التعليم المُدمج في تعلُّم العربية للناطقين بغيرها: جامعة ديكن أنموذجا، في اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص١٧٥ -٢١٨.

المراجع الإنجليزية

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. Annual Review of Anthropology, 30, 109-137.

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. Computers & Education, 47, 373-398.

Alsunbul, A. (2002). Issues relating to distance education in the Arab World. Convergence, 35(1), 59-80.

Baylor, A. & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? Journal of Computers & Education, 39(1), 395-414.

Bonk, C. J., Kim, K-J. & Zeng T. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace settings. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 550 – 567). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, Inc

Brown, B &Henscheid, J (1997). The Toe Dip or the Big Plunge. Providing Teachers Effective Strategies for using technologies, in Tech Trends 42 (4): 17-21.

Carr, D. Oliver, M., Burn, A. (2010). Learning, teaching and ambiguity in virtual worlds. In Researching Learning in Virtual Worlds. Peachey, A, Gillen, J, Livingstone, D, Smith-Robbins, S. (eds) UK : Springer.

Dalgarno, B., Lee, M. J. W., Carlson, L., Gregory, S. & Tynan, B. (2011). An Australian and New Zealand scoping study on the use of 3D immersive virtual worlds in higher education. Australasian Journal of Educational Technology,27(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Dass, S., Dabbagh, N., & Clark, K. (2011). Using virtual worlds. Quarterly Review of Distance Education,12(2), 95–111.

Dziuban, C., Hartman, J. ,Juge, F., Moskal, P. &Sorg, S. (2006). Blended Learning enters the mainstream. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 195 – 208). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, Inc.

Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 87 (4), 499 – 518.

Frank, V., Golonka, E., Boweles, A., Becker, E. Freynick, S., & Richardson, D. (2008. Optimal Foreign Language Learning: The role of Technology. College Park, MD: Centre for Advanced Study of Languages at the University of Maryland.

Grant, S., &Clerehan, R. (2011). Finding the discipline: Assessing student activity in Second Life. Australasian Journal of Educational Technology, 27(5), 813-828. Retrieved from http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/grant.html

Grant, S., & Huang, H. (2010). The integration of an online 3D virtual learning environment into formal classroom-based undergraduate Chinese language and culture curriculum. Journal of Technology and Chinese Language Teaching, 1(1), 2-13.

Grant, S., & Huang, H. (2012). Learning a Second Language in Second Life. In T. Islam, O. Lee, J. Peterson & M. Piscioneri (Eds.), Effectively Implementing Information Communication Technology in Higher Education in the Asia-Pacific Region. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Gregory, S., & Masters, Y. (2010). Virtual Classrooms and Playgrounds - Why would anyone use them? In Proceedings of the 4th Annual Postgraduate Research Conference. Presented at the Bridging the

Gap between Ideas and Doing Research, Faculty of The Professions: University of New England (pp. 120-128)

Gregory, S., & Masters, Y. (2012). Real thinking with virtual hats: A role-playing activity for pre-service teachers in Second Life. In M. J. W. Lee, B. Dalgarno& H. Farley (Eds), Virtual worlds in tertiary education: An Australasian perspective. Australasian Journal of Educational Technology, 28(Special issue, 3), 420-440.

Gregory, S., Jacka, L., Hillier, M., & Grant, S. (2015). Using virtual worlds in rural and regional educational institutions. Australian & International Journal of Rural Education, 25(2), 73-90.

Gregory, S., et al. (2010). Australian higher education institutions transforming the future of teaching and learning through 3D virtual worlds. In C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic, & S. Housego (Eds), Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Proceedings of the 27th ASCILITE Conference (pp. 399–415). Brisbane, Australia: The University of Queensland. http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/Ascilite%20conference%20proceedings%202010/Gregory-full.pdf

Gregory, S, et al. (2014), Rhetoric and reality: critical perspectives on education in a 3D virtual world', Ascilite 2014, New Zealand, 00, pp. 279-289.

Kasem, A., (2016). Innovation in Language Education: Enriching Arabic Language Learner Experiences and Proficiency in2D and 3D Environments, Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 21, Issue 9, Ver. 6 (Sep. 2016) PP 40-46.

Kearsley, G. (2000). Online education: learning and teaching in cyberspace. Stamford, CT:Thomson Learning.

Kenworthy, R.C. (2004). Developing writing skills in a foreign language via the internet. The Internet TESL Journal, 10 (10). Retrieved from http://www. iteslj.org/Techniques/Kenworth-WritingSkill;s.html

Krashen, S. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Englewood Cliffs, NJ: Alemany press.

Lan, Y.-J., Chen, N.-S., Li, P., & Grant, S. (2015). Embodied cognition and language learning in virtual environments. Educational Technology Research and Development, 1-6. doi: 10.1007/s11423-015-9401-x

Liu, L., (2011). Factors influencing students' preference to online learning: Development of an initial propensity model, International Journal of Technology in Teaching and Learning, 7 (2), 93 -108.

Motteram, G. (2013) (Ed.) Innovations in learning technologies for English language teaching. London: British Council.

Neri, A., Cucchiarini, C., Strik, H., &Boves, L. (2002). The pedagogy technology interface in computer assisted pronunciation training. Computer Assisted Language Learning, 15 950, 441-467.

Oliver, M., &Trigwell, K. (2005). 'Can "blended learning" be redeemed?'. E-learning 2 (1), 17 -26.

O'Neill, K., Singh, G., & O'Donoghue, J. (2004). Implementing elearning programmes for higher education: A review of the literature. Journal of Information Technology Education, 3, 313-323

Using Technology in Foreign Language Teaching.

Sajjanhar, A. & Faulkner, J. (2014). Exploring second life as a learning environment for computer programming, Creative Education, 5, (1), 53-62.

Sajjanhar, A. (2012). Virtual worlds for student engagement. Creative Education, 3(6), 796-801.

Sharma, P., (2010). Blended Learning, ELT Journal, Volume 64/4, Oxford University Press

Sharma, P. and Barrett, B., (2007). Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom. Oxford: Macmillan.

Sharma, P (2009). Controversies in using technology in language teaching. Retrieved from http://techingenglish.org.uk/contovertsies-using-technology-language-teaching

Sharma, P., (2010). Blended Learning, ELT Journal, Volume 64/4, Oxford University Press.

Savin-Baden, M. (2010). A practical guide to using second life in higher education. Maidenhead: UK: Open University press.

Sykes, J., Oskoz, A., & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. Calico Journal, 25(3), 528-546. Retrieved from https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=715

Thomas, M. (Ed.). (2008). Handbook of research on Web 2.0 and second language learning. Hershey, PA: IGI Global.

Peregoy, S., & Boyle, O. (2001). Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers (3rd edition).

Pirani, J. (2004). Supporting elearning in higher education. Educause Center for Applied Research. www.educause.edu/ecar/.

Wang, S., &Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? Calico Journal, 29(3), 412-430. http://camillavasquez.com/pdf/WangVasquez_Web2_CALICO.pdf

Warburton, S. (2009). Second Life in higher education. British Journal of Educational Technology, 40(3), 414-426. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x

Ybarra R. & Green T.(2003). Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills. Retrieved from http://www. http://iteslj.org/Articles/Ybarra-Technology.html

Yaverbaum, G.J., Kulkarni, M. & Wood, C. (1997). Multimedia Projection: An Exploratory Study of Student Perceptions Regarding Interest, Organization, and Clarity. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 6 (2), 139-153. Charlottesville, VA: AACE

اختبارات اللغة الثانية

Second Language Tests

أ.د/ محمد محمد الخناش[1]

ملخص البحث:

يتناول هذا الفصل من الكتاب التقانات الجديدة المتبعة في بناء اختبار معياري للغة العربية، بوصفها لغة ثانية، مع شرح لطريقة تعامله مع المهارات اللغوية التي تستهدف المرشحين الذين أكملوا على الأقل سنتين متتابعتين في تعلم العربية في أحد المراكز المتخصصة في المجال، ليحصلوا على شهادة نهائية تثبت تمكنهم من العربية، وأصبحوا قادرين على متابعة دراستهم بهذه اللغة في أي تخصص يقدم في الجامعات العربية.

يقوم الاختبار موضوع البحث على أكثر من 30,000 سؤال موزعة على المهارات الخمس، تم تجريبه على أكثر من 4000 مترشح عبر العالم، وقد تبين لنا أن اختبارنا هذا يقوم على المعايير نفسها التي تقوم عليها الاختبارات العالمية المعروفة عالميا.

١ – أستاذ اللسانيات التطبيقية، الوكالة الدولية لهندسة اللغات الطبيعية.

Abstract

We present in this research the theoretical and methodological foundations of the test developed to assess the skills of non-Arabic speakers, it comes to those who pursued their learning Arabic to at least two years in a row, the equivalence of C1 & 2 as ranked by the CEFR, which developed the scientific criteria adopted by the majority of international tests, such as IELTS for English, DALF and TCF for French, SELECTIVIDAD for Spanish, etc. We adopted the same theoretical and methodological principles in the development of our test which proved an effective tool in assessing the language skills of non-Arabic speakers where they are in the world.

١ - مقدمة:

من خلال دراستنا لواقع تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، لاحظنا الإقبال الكبير على تعلم هذه اللغة من قبل الشعوب غير العربية من مختلف الأقطار والأعمار، ولمختلف الأغراض، يلتحقون بمراكز تعليمها الموجودة في أغلب دول عالمنا العربي، بل وحتى في بلدانهم الأصلية التي فتحت بها مراكز خاصة بتعليم العربية لمواطنيها، لذلك فقد أصبح من الضروري تطوير الجانب اللوجستيكي/ الديداكتيكي من أجل ضبط تعليم العربية تعليما Teaching وتعلما Learning وتقييما Assessment ، خاصة مع تطور التقانة التي أصبحت تسحب من علوم التربية بعض مفاهيمها الأساسية، مثل مصطلح الاكتساب اللغوي الذي أصبح Machine learning، والتعليم العميق Deep learning، وغيره من المصطلحات كثير، التي أصبحت تبشر بوضع تعليمي جديد يسير نحو ما يعرف بالتعلم الذاتي Self learning، والتعلم عن بعد E-learning، والتعليم الفوري Teaching in time، كما طورت منصات حاسوبية Platforms متخصصة في تعليم اللغات مثل منصة Nooj التي بنيت أساسا على مبدأ التعليم التفاعلي للغات Interactivity، وغيرها الكثير التي أفرزها التقدم التقاني في عالمنا المعاصر، عالم الصناعة المعرفية ومجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، وهلم جرا. وهي في عمومها تصنع بيئات بيداغوجية جديدة أصبحت تحتضن تعليم اللغات عموما، واللغة الثانية على وجه الخصوص، بيئات وإن كان يغلب عليها الطابع التقاني في نقل المعارف مستخدمة طرقا صورية جديدة، إلا أنها لم تستطع القفز عن مكون اللغة بكل حمولاته، خاصة الحمولة العرفانية Cognitive التي تضع الإنسان في بؤرة اهتمامها، بوصفه المتلقي لجميع أنواع المعارف عبر قناة اللغة، ومن ثم وجب العناية بطرق تعليمه والتكيف مع قدراته اللسانية التي تبنى باللغة الأم، ثم نأتيه بلغة ثانية، نعلمه إياها بمختلف الطرق الديداكتيكية، وبعد مدة من تعليمه بأحدث الطرق، قد تصل إلى سنتين، نقيس درجة تمكنه من نظام اللغة العربية الانصهاري Fusionist الذي تنماز به عن غيرها من اللغات الإلصاقية Concatenative التي تقوم عليها معظم لغات شعوب الأرض[١]، أخذا في الاعتبار أن متعلم اليوم يختلف عن متعلم الأمس، حيث أسهمت التقانة في إكسابه قدرات جديدة زادت من تطوير كفاءاته التعلمية، فأصبحت الآلة شريكا للمدرس في تلقين المهارات اللغوية، خاصة ما يتعلق منها بالمحتوى التعليمي الذي كان إحضاره يتطلب وقتا أطول، يستغرقه المدرس في

البحث عن النصوص الملائمة لمستوى المتعلمين، سواء كانت مكتوبة (مهارة القراءة)، أو مسموعة - مرئية (مهارة الاستماع) إلخ. الأمر الذي سرع من وتيرة التعلم، وبالتالي الحصول على مخرجات أكثر دقة وفعالية وفي وقت أقصر.

٢- الاختبار المعياري

من أجل احتضان كل هذه المستجدات التربوية المتفاعلة مع هذه التطورات التقانية، طورنا اختبارا معياريا رقميا وتفاعليا [٢] أعد أساسا لقياس مهارات متعلمي العربية من غير أبنائها من هم في المراحل المتقدمة من تعلم العربية، أي في المستوى C1-2 [٣] حسب معايير الإطار الأوروبي المشترك، وهو المستوى الذي يعادل مستوى البكالوريا (الثانوية العامة) من التعليم العام، وقد جاء هذا الاختبار ليسد الفراغ الذي تعاني منه لغة الضاد في وضع معايير تقييم مهارات غير أبنائها الذين يقبلون على تعلمها بكثافة، وليرقى بالعربية إلى مصاف اللغات العالمية التي وضعت لها معايير مضبوطة لقياس كفاءات الناطقين بلغات غير لغاتهم الأم. وخلال وضعنا لإطار مرجعي عربي لقياس مهارات متعلمي العربية من غير أبنائها تبين لنا أن تعليم لغة الضاد أصبح أمرا ميسرا، خاصة إذا فهم معلموها نظامها وفق التطورات الديداكتيكية الجديدة في تعليم اللغات، وإذا تبنى مدرسوها منصة حاسوبية متخصصة في تعليم اللغات؛ ونظرا لأن العربية من أقدم لغات الأرض، فقد تم صقل نظامها اللغوي هندسيا إلى حد الشفافية المطلقة، ليصبح الأكثر وضوحا بين لغات العالم، فأصبحت تتمتع بخصائص لا توجد في غيرها من اللغات، مثل خاصية الانصهار[٤] Fusibility التي جعلت منها لغة تقوم على خوارزميات Algorithmes تضبط توزيع مكونات الكلمة العربية بشكل لا يقبل الخلل، تتمتع بقدرة عالية على توليد كلماتها بالتفاعل الرياضي بين الجذر Root والوزن Pattern، وهو ما يجعل الكلمة فيها تنضبط للتحليل الصرفي بطريقة منتظمة، أما تركيبها فهو أيسر من صرفها، يحتاج فقط إلى إحاطة بسيطة بطرق التأليف / التوزيع الرياضي بين الكلمات، حيث يتم التركيز على الحركة الأخيرة من الكلمة في إطار البنية التركيبية، سواء كانت بسيطة أو مركبة[٥]، وذلك بعد أن يكون المكون الصرفي قد ضبط حركتي بداية الكلمة ووسطها. أما الدلالة فلا يمكن أن تدرس أو تقاس درجة التمكن منها قبل استكمال المستوى التركيبي، وهكذا أصبحنا في حاجة إلى نوع جديد

من مدرسي العربية، يعرفون حق المعرفة تكوينها الداخلي والخارجي، ويعرفون طبيعتها الرياضية التي تتفاعل فيها المستويات اللغوية/ من الأصوات إلى الصواتة، ومن الصرف إلى التصريف، ومن النحو إلى التركيب، ومن الدلالة إلى التداول، كل مستوى يؤدي إلى الذي أعلى منه في تناغم صوري فريد، مما سييسر عليهم تعليمها مقارنة ببقية اللغات العالمية، خاصة غير السامية، بأيسر الطرق الديداكتيكية [٦] Didactic المطبقة في تعليم اللغات الطبيعيةNatural language ، خاصة اللغة الثانية، وذلك من أي موقع بيداغوجي كان Pedagogical.

٣- التعليم والتعلم قبل الاختبار:

من المسلمات التي لم يعد أحد يجادل فيها اليوم، أن بناء اختبار معياري يجب أن ينبني على تعليم مبني على مقاربات معرفية ملائمة لطريقة تنفيذه، إذ لا يعقل أن يتلقى المتعلم نظام اللغة وثقافتها بطريقة تختلف كليا أو جزئيا عن الطريقة التي سيتم قياس تمكنه من هذه اللغة، وإلا فلا يجب أن ننتظر نتيجة إيجابية من تطبيق الاختبار، هذا هو المعمول به في أي لغة عالمية، ويجب أن يكون الأمر نفسه بالنسبة للغة الضاد، هذه اللغة التي تعاني من عدم وجود إطار مرجعي موحد لتعليمها للناطقين بغيرها، مما انعكس سلبا على بناء اختبار معياري يقوم على أسس متينة، كما هو الأمر مع اللغات الأوروبية التي ترتكز كلها، رغم اختلافها، على إطار مرجعي موحد، مما يسر بناء اختبارات معيارية لجميع اللغات الأوروبية التي يتجاوز عددها العشرين، تختلف فيما بينها نحوا وصرفا وأصواتا، ومعجما، إلخ. فهل نحن – العرب – قادرون على تقديم منتج بيداغوجي يعلم العربية ويلزم متعلميها بطريقة واحدة تؤدي بهم إلى وضع اختبار معياري موحد؟ نأمل ذلك، لكن الذي أشير إليه وبإلحاح هو أن أبناء الدول العربية يخضعون لمعايير الأوروبيين عندما يتوجهون للدراسة في إحدى الدول العربية، ولكنهم لا ينقلونها إلى بلدانهم، اعتقادا منهم أن تلك النظريات التعليمية – التعلمية – القياسية لا تنطبق على لغة الضاد، وهو ما يناقض الحقيقة العلمية التي مؤداها أن الطرق البيداغوجية تنطبق على تعليم سائر اللغات الطبيعية، مهما اختلفت أنظمتها الداخلية، مثل الاختلاف بين العربية التي تقوم على مبدأ الانصهار، واللغات الأوروبية القائمة على مبدأ الإلصاق، لأن تعليم – تعلم لغة ما، يختلف عن نظامها الداخلي، فالطريقة والمنهجية والديداكتيك

والبيداغوجيا مفاهيم إجرائية في عمليتي تعليم - تعلم، بينما النظام تشكل بنيوي تقوم عليه كل لغة أو مجموعة من اللغات على حدة، طبعا إن تطبيق أي من المفاهيم السابقة يقتضي الملاءمة لنظام اللغة موضوع العملية التعليمية - التعلمية، وأيضا القياسية، لكن دون السقوط في التقليد كما هو عليه الأمر في معظم التجارب التي يقوم بها الكثيرون عندما يطبقون إحدى البيداغوجيات على لغة الضاد، فينسخون حرفيا نموذج اللغات الإلصاقية ويطبقونه حرفيا على لغة الضاد الانصهارية، وهو الأمر الذي أدى إلى فشلها في إنتاج مخرجات خاصة بلغة الضاد، يظهر هذا الأمر جليا في النماذج الاختبارية التي خبرناها عن كثب، فهي إما تقليدية لا تطبق أي بيداغوجية من أي نوع كان، وإما مقلدة لاختبارات أجنبية بعيدة عن نظام العربية، ولحد الساعة لا نجد في الميدان أي اختبار معياري عربي يطبق بيداغوجيا التعليم والتعلم في القياس تراعي وسائط اللغة العربية، ونحن لا ندري كيف سيمكن بناء اختبار عالمي دون ملاءمة إحدى البيداغوجيات لنظام لغة الضاد، بل ودون فهم حقيقي لنظام هذه اللغة، وإدراك ميزاتها اللسانية.

إسهاما منا في صياغة المعايير التي يجب أن يقوم عليها اختبار معياري للغة الضاد، مقارنة مع المعايير العالمية في القياس، نقدم رؤيتنا العلمية التي توصلنا إليها من خلال إنجاز دراسات متعددة المعارف Multidisciplinaires تتلاقح فيها الدراسات اللسانية النظرية مع التقانات الجديدة التي لا مفر من توظيفها في مجالي التعليم والقياس من أجل بناء منظومة تعليمية تعلمية قياسية متكاملة تؤدي إلى نتيجة عملية في هذا المجال، تبدأ بالمعلم وتنتهي بالمرشح مرورا بالمتعلم. سنعرض في الفقرات اللاحقة بعض المتطلبات القبلية لبناء الاختبار، خاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها المرشحين المحتملين لاجتياز الاختبار المعياري.

معلم العربية للناطقين بغيرها:

إن وضع أي اختبار لغوي، خاصة اختبار غير الناطقين بالعربية، يتطلب معرفة لسانية دقيقة بجميع أوجه نظام اللغة موضوع الاختبار:

١ - **الأصوات** [٧]: إحاطة شاملة بطريقة توليد الأصوات التي ينتجها الجهاز النطقي لدى الإنسان عامة، وليس فقط جهاز النطق عند الإنسان العربي وحده، لأن من

سنختبرهم لاحقا يملكون، في الغالب، جهازا صوتيا متعودا على نطق بعض الأصوات التي لا يوجد لها نظير في لغة الضاد، أو تنطق بشكل مختلف يحتاج معه المتعلم الأجنبي إلى تدريب جهازه النطقي على أصوات العربية، ومن المفروض في واضع الاختبار، وقبله مدرس العربية للناطقين بغيرها، معرفة مخارج الأصوات وصفاتها، حتى يتمكن من رصد الصعوبات التي قد يعانيها بعض المتعلمين في التأقلم مع النظام الصوتي للعربية. إن ضبط أصوات العربية سيحتاج إليه المتعلم عند اختباره في مهارة التحدث، حيث يطلب منه التكلم بعربية فصيحة صوتيا Phonetical وصواتيا Phonological، فإن هو لم يستطع، بعد مدة من التعلم، معناه أن عملية تعليمه كانت غير فعالة، ولذلك ننصح معلمي العربية بوصفها لغة ثانية بأخذ دورات في علم إصلاح عيوب النطق Orthophony الذي سيساعدهم في تدريب الجهاز الصوتي للناطقين بغير العربية على نطق الأصوات العربية بشكل صحيح، مثل صوت العين والخاء والقاف، إلخ. من القضايا الصوتية - الصواتية التي يجب التركيز عليها قضية الإدغام والتشديد والروم والإشمام، والجهر والهمس، والإعلال والإبدال، إلخ. بدون ضبط مدرس العربية لغير أبنائها لهذه المفاهيم من الناحية العملية لن يتمكن من تقويم وتدريب الجهاز النطقي للمتعلمين، خاصة وأن الأصوات تعد المدخل العملي لتعلم أي لغة، إذ عليها تبنى بقية المستويات اللسانية..

٢- **الصرف**، والمقصود به تعرف الهياكل الصورية (ف.ع.ل.(ل.)) التي تفرغ فيها جذور العربية، البالغ عددها نحو 11400 جذر (ثلاثي + رباعي). الوزن عبارة عن آليات لتفعيل المعنى الكامن في مكونات الجدر، فهو الذي يقوم بدور توزيع الحركات والزوائد على مكوناته، وهو الذي يمكننا من كتابة العربية بدون حركات وقراءتها بالحركات، كما أن الوزن يوجه معنى الجذر ويحدده، يصنع منه الاسم والفعل والصفة والمصدر، وبدون الربط بين الجذر والوزن في عملية جدلية لا حديث عن المعجم، لأن المداخل تنتج بآلية التداخل بين هذين المكونين. إن معلم العربية للناطقين بغيرها، الذي لا يتقن الجانب التطبيقي لهذه العملية التي تقوم عليها لغة الضاد، خلافا للغات الإلصاقية، حتما سيخسر معركة التعليم، وحتما سيخسر المتعلمون القدرة على فهم نظام العربية التي يطلب منهم توظيفها في تواصلهم اليومي. لا يقف الأمر عند ضبط الأوزان اللغوية ووضعها في سياقاتها الصرفية، بل يطلب منه إتقان التغيرات أو الاشتقاقات

التصريفية التي ترتكز على الميزان الصرفي، خاصة ما يتعلق بقواعد الإعلال والإبدال التي تتبع التغير الصواتي للكلمة عند انتقالها من مقولة إلى أخرى، مثل الفعل الماضي «وقى» الذي يصبح في الأمر «ق»، وهو ما يتطلب تتبع التغير الصواتي Phonological من خلال الميزان الصرفي وليس الوزن الصرفي، إذ بينهما اختلاف في التطبيق.

هذه التشكيلة الرياضية لنظام العربية الصرفي، هي التي أتاحت لمهندسي اللغة تطوير برامج حاسوبية لتعليم العربية لغة ثانية، خاصة تقانة التعلم الآلي Machine learning، حيث يتمكن الحاسوب من بناء مداخل معجمية صحيحة انطلاقا من مكوني الجذر والوزن، وقد أصبح لهذه التقانة مكان كبير في صناعة برمجيات تعليم العربية حاسوبيا، مما يسر نشرها والإقبال عليها في كثير من الدول في العالم [٨]. تقوم هذه التقانة على منصة Nooj الحاسوبية التي تقوم بدورها على معجم إلكتروني Electronical dictionary للمفردات المستخدمة في كل مستوى تعليمي على حدة، وعلى نحو محلي Local grammarعلى شكل أتمتات Automata خاصة ببناء المفردات العربية من حيث صرفها وتصريفها.

٣- **التركيب**، هذا المستوى يعد الأكثر تعقيدا، ويتطلب من مدرس العربية لغير أبنائها التمكن منه نظريا ومنهجيا، من أجل إكساب طلبته مهارتي الكتابة والتحدث. إن استقامة كتابة التعبير وخلوه من اللحن تسري أيضا على إنتاج نصوص وظيفية بلغة خالية من لحن التراكيب اللغوية، المعبر عنها بخاصيتي السبك والحبك [٩]. حظى المستوى التركيبي بعناية كبيرة من قبل الباحثين في اللسانيات النظرية والتطبيقية على حد سواء منذ أواسط العقد الخامس من القرن الماضي، فظهرت مدارس لسانية متعاقبة، كان أولها المدرسة البنيوية التي وضعت اللبنة الأولى لمعالجة الجانب التركيبي لأنظمة اللغات الطبيعية، ولكن اقتصارها على الوصف في معالجة اللغات جعلها تتوقف عند مرحلة مغلقة، حيث انتقل البحث اللساني من مستوى الإنجاز Performance إلى مستوى الكفاية Competence عند التوليديين، رافق ذلك تقدم الدراسات العرفانية Cognition، فأصبح الباحثون ينظرون إلى النظام اللساني بوصفه منظومة من المكونات السيكو-لسانية تقبع في منطقة ما من الدماغ البشري، تؤطرها روزنامة من خوارزميات التوليد والتحليل. وبوصف النظام اللغوي مكونا أساسيا من بنية الإنسان، فإن هذه

المنظومة اللغوية لا تختص بها جنسية معينة من البشر دون أخرى، وهو ما يعبر عنه بالكليات اللغوية، حيث ذهب البحث اللساني في اتجاه أن جميع أنظمة اللغات البشرية طبيعية، يعني موحدة في أصلها الخوارزمي، أما ما يميز هذه اللغة عن تلك في الاستعمال، فلا يعدو كونه إنجازا Performance تؤطره منظومة من الوسائط Parametres التي تصنع الاختلاف بين اللغات الطبيعية، وإلا فإن أصل البرنامج واحد ثاو في كفاية المتكلمين باللغة الطبيعية. بناء على هذا التوجه فإن تعلم لغة واحدة في حياة الإنسان يكفي لتعلمه سائر لغات الكون، بمعنى أن القدرة البشرية على التكلم بلغة طبيعية تمكن المتكلم من استنباط Induction جميع قواعد بقية اللغات في الكون، وهو ما يسمح في نظر أصحاب هذا الاتجاه بتعلم أكثر من لغة، لأن البرنامج اللساني الطبيعي واحد، يبقى الفرق بينها في الوسائط Parametrs، وهذه من السهل تعلمها، لأنها تمثل الوجه الظاهر للغة. ومع وجاهة هذا الطرح ظاهريا فلم يصمد في وجه التطور العلمي الذي سار في اتجاه البحث الكمي الاستقرائي Deductive القائم على الجمع التصنيفي Taxonomy للبيانات اللغوية، فإذا كان العمل في التوجه التوليدي يقوم على مبدأ الاستنباط، وهو مبدأ تجريدي غير قابل للتجريب، فإن تعرف القواعد وتوصيفها علميا لا يمكن أن يتم إلا من خلال تراكم البيانات اللسانية التي تقدم الدليل القاطع على صواب النظم من عدمه، بمعنى يجب على الدارس أن يبين تفاصيل القاعدة من خلال الاستقراء الشامل لبيانات اللغة الطبيعية، لا أن يتخيل تكوينها في كفاية الإنسان غير القابلة للتجريب، وبذلك أصبح التعامل مع اللغات الطبيعية تعليما وتعلما وقياسا يخضع لمعيار معاينة البيانات اللغوية التي تقدم نفسها على شكل متواليات وظيفية تحمل الشحنات الدلالية التي تنقل الخبر من مرسل إلى متلق، والعكس. هذا التوجه اللساني التطبيقي هو الذي سمح ببناء مناهج تعليم اللغة الثانية في العالم، وعليه قام تعليم - تعلم - قياس في الإطار الأوربي المشترك للغات، لأنه اتجاه تجريبي Empirical لا يتخيل القاعدة اللغوية بل يمارسها في العلاقات الاتصالية - الوظيفية، ولعل هذا هو السبب وراء نجاح CEFR مقابل أطر مرجعية كثيرة في العالم. كما أن هذا التوجه العلمي هو الذي يسر إدماج التقانات الحاسوبية في تعليم اللغات، واللغة الثانية على وجه الخصوص، لأن التقانة تقوم على التجريب، أي على البيانات المنظمة في أجروميات Matrixs تتضمن كافة الإمكانات التي تظهر فيها البينات التركيبية مصنفة وفق مبدأ Taxonomy المتبع

في العلوم الصلبة، مثل الرياضيات والبايولوجيا والفيزياء، إلخ. فالبنيات اللسانية (التراكيب) تخضع لعملية تصنيف تركيبي على الشكل التالي:

ف س° ك

(حيث إن ف =: الفعل، و س° =: الفاعل، و ك =: مختلف المفاعيل مباشرة أو بحرف جر).

يتفرع عن هذه المتوالية الصورية خمس بنيات أساسية، واثنتان وثلاثون بنية فرعية مولدة توزيعيا بحسب نوع العناصر الاسمية التي تتوزع مع الفعل الذي يعد المحرك الرئيس للجملة بجميع أنواعها. بهذه الطريقة تم بناء معجم إلكتروني موجه لتعليم لغة الضاد، لغة ثانية، يضم كافة التراكيب اللسانية الصحيحة مع استبعاد غير السليم منها باستخدام معيار المقبولية Acceptability المبررة نصيا.

هذا هو المنهج الذي اتبعناه في بناء اختبارنا، حيث قمنا أولا بحصر جميع التراكيب اللغوية الواردة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في العالم، ووضعناها في أصناف تركيبية ودلالية موزعة على المستويات الستة التي يتبناها CAFR، بحيث أصبح لكل مستوى قاعدة بيانات خاصة به من النماذج التركيبية، مما سمح لنا بقياس المستوى المستهدف دون سواه، مثلا A1-2 لا يستخدم الجمل المركبة على الإطلاق، كما لا يستخدم جمل الفعل العماد Support verb التي توظف خاصية التوسيم Nominalization مثال ذلك:

(١) أدخل زيد السرور على أحمد،

وهي جملة مشتقة تركيبيا من جملة:

(٢) سر علي أحمدَ

وهما جملتان متعادلتان دلاليا، على الرغم من ظهور الفعل أثار في الجملة الأولى، لأنه فعل عماد (الحناش، 2017: 45).

هذا التقديم المختصر الذي خصصناه للمستوى التركيبي يبين أن الدرس اللساني التطبيقي أصبح يعرف توجها جديدا لا غنى لمدرسي اللغة الثانية من الإحاطة به بشكل

كامل، إذ لا يعقل أن نتطلع إلى تطوير تعليم العربية ونشرها في العالم بمناهج عتيقة [١٠]، كما لا يمكن قياس مهارات متعلمي اللغة الثانية بطرق تعليمية لا تواكب التطور الحاصل في البيداغوجيا والدياكتيك (طرق التدريس) وتفاعل كل ذلك مع التقانة التي يسرت العملية التعليمية التعلمية.

٤- **أما الدلالة فتأتي بعد ضبط المستوى التركيبي**، إذ لا دلالة خارج الإطار التركيبي، ونعني بالدلالة الناتج الخبري المستخلص من تأليف المتواليات المعجمية في منظومة تركيبية محكمة التوزيع Distribution والتحويل Transformation، وهي بهذا تختلف عن التداول Pragmatics الذي يعني الناتج الخبري عن استخدام التراكيب اللغوية في سياقات تواصلية مختلفة، فإذا كان المستوى الدلالي ينبع من النظام اللساني في مختلف مستوياته، خاصة الصرف والتركيب والمعجم، فإن المستوى التداولي ينبع من توظيف اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية - التواصلية، على اعتبار أن التواصل هو تعريف وإعادة تعريف مستمرين لمختلف عناصر الكون (الحناش 2016: 97)، وهو ما يعني تعامل المتكلم باللغة، بوصفها مادة تتشكل وفق سياقات وظيفية متغيرة بطبيعتها، حيث إن المرجع Referent نفسه لا يعرف ثباتا، لأنه يساير الزمن في انسيابه. ولذلك فإن تعليم الدلالة بوصفها مجالا يسكن داخل بنية اللغة، يختلف عن تعليم التداول بوصفه بنية تسكن الزمن، زمن التكلم الذي يختلف من التعبير عن مواقف متغيرة بطبيعتها. وإذا كانت الدلالة تدرس لأنها تدخل في نطاق الممكن الثابت مع ثبات التراكيب اللغوية، فإن التداول يكتسب بالممارسة، وعليه فإننا نستبعد تلقينه لمتعلمي العربية لغة ثانية، لأنها تحتاج إلى الاستقلال عن قاعة الدرس، وخوض تجربة الاستخدام الوظيفي للغة في المجتمع.

بناء على ما سبق، فقد أصبح لزاما على مدرس العربية للناطقين بغيرها ضبط طريقة تشكل المفاهيم الدلالية من خلال بيناتها التركيبية التي تظهر فيها، وهو ما يعني ضبط الطريقة التي تتكون بها الجمل السليمة في العربية، لأن الدلالة لا يمكن أن تنفصل منهجيا عن التركيب، إذ لا وجود للمفردة خارج إطارها التركيبي، وبما أن البنية التركيبية للغة، أي لغة، تقوم على تأليف محمولات Predicates (الأفعال) مع موضوعات Arguments (الأسماء)، فإن الخبر Information (الدلالة) يجب أن يكون

نتاج عملية رياضية تقوم على مبدأ التوزيع المنطقي للمكونات اللسانية داخل الجملة. هذا التوزيع هو الذي تنتج عنه مختلف الصور البلاغية، التي يؤطرها علم البيان في تكامل مع علم المعاني، إذ لا مجال للحديث عن الصور البلاغية خارج مبدأ التوزيع. هذا المفهوم الذي تبنى عليه دلالات الجمل يحتاج من مدرس العربية التمكن منه إن هو أراد أن يكون مدرسا ناجحا، ومن ثم مقيما لكفاءات المتعلمين للغة الضاد باقتدار وكفاءة.

هذا هو المبدأ الذي بني عليه اختبارنا المعياري، وعلى مدرس العربية الذي يرغب في تأهيل طلابه لاجتياز هذا الاختبار أن يدرسهم بالمعايير العالمية في التعليم والتعلم والتقييم، أي الأطر التي تقوم عليها الاختبارات المعيارية في العالم الموضوعة وفق المعايير التي سبق شرحا بإيجاز أعلاه.

٤- الأطر المرجعية للاختبار المعياري:

بعد الحديث عن الأسس النظرية والمنهجية للاختبار، أشير إلى أننا نفرق بين ثلاثة أنواع من الأطر المرجعية: إطار مرجعي للتعليم وقد شرحنا بعض مبادئه أعلاه، وإطار مرجعي خاص بالتعلم، وهو على شكل دورات تدريبية يتلقاها المتعلمون قبل الشروع في الاختبار، تستغرق نحو ست وثلاثين ساعة، وأخيرا الإطار المرجعي الخاص بالقياس، هذا الأخير هو الذي يشغل بالنا في هذا البحث، خاصة إذا عرفنا أن أي اختبار ناجح وفعال يجب أن يقوم على مرجعية قياسية معروفة ومجربة عالميا[١١]، ولذلك كانت أولى خطواتنا صياغة إطار قياس مرجعي خاص بالعربية، مستخلص من مقتضيات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات يتأسس على مبدأ الانغماس Emersion، وهو المبدأ الذي يؤهل الحاصل على الشهادة متابعة دراسته في أي مؤسسة جامعية عربية بلغة الضاد، خلافا للمرجع النظري للتوفل الموسوم اختصارا بـ ACTFL[١٢] الذي يركز على الجانب التواصلي والثقافي أكثر من تركيزه على الجانب الانغماسي، مما يجعله غير ملائم لمتعلم العربية الذي يرغب في مواصلة مسيرته الأكاديمية في الدراسات العليا، خاصة في المساقات التي تقدم بالعربية في مختلف الجامعات العربية[١٣].

يقوم اختبارنا على خمس مهارات لغوية، بدل أربع التي تقوم عليها معظم الاختبارات المعيارية الموضوعة لمختلف اللغات العالمية، فبالإضافة إلى القراءة والاستماع والكتابة والتحدث أضفنا إليها مهارة اللغة [١٤] التي تهدف إلى قياس كفاية المتعلم غير العربي في التمكن من جزئيات النظام اللغوي العربي، مثل معاني المفردات وبنياتها المعجمية والصرفية، ودلالات التعابير العادية والمسكوكة، إلخ. وقد تبين لنا من خلال ممارسة تعليم العربية لأبنائها كما لغيرهم أن هذه المهارة تمثل أحيانا كثيرة العقبة الكؤود في وجه إتقان الطلبة نظام الفصحى، مما جعلنا نفردها بمهارة خاصة. وقد تبين، من خلال تجريب الاختبار على عينة تتجاوز أربعة ألاف مرشح من أنحاء متفرقة من دول المعمور [١٥]، أن أغلب الذين اجتازوه يقعون في أخطاء كثيرة في هذه المهارة، مقارنة بما يحققونه في اختبار بقية المهارات اللغوية، مما يتطلب إعطاءها عناية كبيرة في إطار المشروع التقاني الرقمي الذي يقوم عليه اختبارنا المبني على الإطار المرجعي CAFR[١٦] الذي أنجزه الباحثون العاملون في مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، الذي تمت ملاءمته لنظام العربية المشار إليها أعلاه قبل أن يبنى عليه الاختبار المعياري موضوع هذا البحث.

إن تأخر خبراء القياس العرب في إنجاز الإطار المرجعي العربي الموحد للقياس CAFR على غرار CEFR، قد يفسر بطغيان النظر النحوي التقليدي على الدراسات اللغوية العربية، وهو يختلف كثيرا عما يُنَظر له التربويون واللسانيون العرب المحدثون الذين صاغوا أطرا مرجعية لتعليم اللغات عامة، سواء كانت لغة أولى أو لغة ثانية، وتقويم كفاءة متعلميها في جميع اللغات، وقد استفادت مؤسسة العرفان من هذا الزخم المعرفي التربوي- اللساني، المتكامل مع الزخم المعرفي الحاسوبي في بناء إطار مرجعي عربي للقياس، بنت عليه اختبارا معياريا طبقت فيه أحدث المعايير البيداغوجية واللسانية في قياس الكفاءات اللغوية مع مراعاة خصوصيات لغة الضاد، فقد حدد هذا الإطار النظري والمنهجي العربي العام أسس تقويم مهارات العربية بوصفها لغة ثانية، كما سمح ببلورة رؤية واضحة عما يصبو إليه هذا الاختبار الذي بني وفق أحدث مقتضبات المعايير المعتمد عالميا في تقويم كفايات متعلمي اللغة الثانية في الكثير من دول المعمورة، ومن مختلف الأعمار، خاصة إذا علمنا أن غالبية الذين يتعلمون اللغة العربية والذين هم في حاجة إلى قياس مهاراتهم ليسوا من صغار السن، فقد بينت دراسات إحصائية كثيرة أن أغلب من يتعلمون العربية بوصفها لغة ثانية تتراوح أعمارهم ما

بين عشرين وأربعين سنة، ومنهم من تجاوز هذا السن بكثير، وهؤلاء يقبلون على تعلم هذه اللغة بعد أن يكونوا قد أتقنوا نظام لغتهم الأم التي يتلقونها بأحدث الطرق الديداكتيكية في العالم، وهو ما تطلب مراعاة هذا المعيار في بناء الإطار المرجعي الذي بني عليه الاختبار، أي مراعاة الطرق التي تعلم بها هؤلاء لغاتهم الأم، وبالتالي فهم في حاجة إلى وضع معايير قياسية تلائم الطريقة التي تعلموا بها لغاتهم الأم في بلدانهم، وهنا تكمن قوة هذا الاختبار مقارنة بالتجارب الأخرى التي قد ينقصها اعتماد إطار مرجعي محدد على غرار CEFR، أو غيره من الأطر المرجعية المعروفة عالميا.

إن تبنينا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في بناء إطار مرجعي مشترك للغة الضاد، لا يعني إغفالنا بقية الأطر المرجعية التي تقوم عليها اختبارات اللغات الأجنبية المنتشرة في العالم، فقد ساعدنا الاطلاع على أنظمة عدد كبير من أطر القياس في العالم، في الاستفادة منها سواء في بناء الإطار المرجعي لقياس التمكن من لغة الضاد، كما ساعدنا في وضع مناهجها التعليمية- التعلمية. ولتعميق فهم الأسس المرجعية للاختبار فقد تلقى الخبراء الذين عملوا في بناء أسئلة مهارات الاختبار دورات عالمية تدربوا فيها على الطريقة التي تبنى بها الأسئلة التي تقوم عليها المهارات المعتمدة في عدد كبير من الاختبارات المعيارية العالمية المؤسسة على معايير عالمية، فكانت لهم وقفة طويلة مع اختبار TOEFL الذي توزعه حصريا في العالم شركة Prometric الأمريكية، حيث تلقوا على أيدي خبرائها دورات تدريبية مكثفة في بناء أسئلة الاختبارات اللغوية في اللغة الإنجليزية، كما مروا خلال فترات تدريبهم بمحطات تدريبية كثيرة، فتبين لهم أن حدود الاستفادة من هذه الأطر المرجعية كلها تبقى في حدود الشكل دون أن تقارب الجوهر، ذلك لأن الفرق بين الإطار الأمريكي الذي يركز على قياس مهارة الاتصال Communication أكثر من تركيزه على شيء آخر، والإطار الاوروبي الذي يركز على مبدأ الانغماس(١٧) Emersion .

٥- المستهدفون من الاختبار:

يتمثل الهدف من هذا الاختبار في تقويم Assessment كفاءات غير العربي ومهاراته في إتقان اللغة، أما تعليم اللغة فذلك مكانه معاهد أو مراكز تعليم اللغات في العالم، وهي كثيرة، وهذه المعاهد هي التي تقيس المستويات الدنيا أي: A و B وفق مقتضيات

CEFR، أما تعليم اللغة الثانية فيختلف من تعليم العربي الذي تعد العربية لسانه الطبيعي، إلى تعليم الأجنبي الذي يرغب في تعلم لغة الضاد لأغراض معينة، فلكل منهما طريقته ومنهجه الخاص في تلقين المعارف والمهارات. وهنا نريد التأكيد من جديد على أن هذا الاختبار لا يقيس مهارات المتدرجين في تعلم العربية، أي المستويان A1–2 و B1–2 المعتمدان في برنامج CEFR الذي يشكل مرجعنا البيداغوجي في هذا الاختبار، بل يذهب مباشرة إلى قياس المستوى C1–2 أي المستوى المتقدم في تعلم العربية، لأن مصطلح شهادة Certificate لا ينطبق على المستويين الأدنيين، بل ينطبق أساسا على خريجي متعلمي العربية من المعاهد المتخصصة، أو من هم في مستوى الباكالوريا أو الثانوية العامة، فهؤلاء وأولئك هم المعنيون بهذا الاختبار، أما من هم في المستوى ما دون هذا فيجري قياس كفاءاتهم داخل المنظومة التربوية التي يتعلمون فيها العربية، تماما كما يحدث مع متعلمي الإنجليزية من غير أبنائها الذين لا يقدمون على اجتياز التوفل أو الأيلتس إلا بعد أن يكونوا قد حصلوا داخل منظومتهم التعليمية على ما يؤهلهم للانتقال من مستوى أدنى إلى المستوى النهائي، ثم بعد ذلك يدعون لاجتياز الاختبار المعياري العالمي (التوفل أو الأيلتس) الذي يؤهلهم لولوج الجامعات من أجل متابعة دراستهم فيها بالإنجليزية، وبدون حصولهم على هذه الشهادة لن يسمح لهم بالتسجيل في أي تخصص يدرس بهذه اللغة، وهو ما ندعو إلى تطبيقه في عالمنا العربي، إذ يجب أن يكون المقدم على التسجيل في الجامعة مؤهلا لمتابعة دراسته باللغة العربية، ومن شروط التأهيل الحصول على شهادة الكفاءة في اللغة العربية، قياسا على ما تقوم به الجامعات العالمية غير العربية في قبول الطلبة بها، حيث يعد الحصول على إحدى الشهادات في لغة البلد شرطا أساسيا لولوجها.

٦- أسئلة الاختبـــار:

يتكون هذا الاختبار من أكثر من 30,000 سؤال موزعة على خمس مهارات، تقوم جميعها على مبدأ التفكير الناقد Critical thinkiug، وروعي فيها التنوع المعتمد في الاختبارات المعيارية العالمية، فهي تتردد بين أسئلة موضوعية تعتمد مبدأ الاختيار من متعدد الذي يقوم على عدد من المشتتات المتقاربة في دلالتها وشكلها، وأخرى مقالية تتطلب التدخل الكتابي / التحريري أو التعبيري / الشفوي، وقد تم التركيز في بنائها

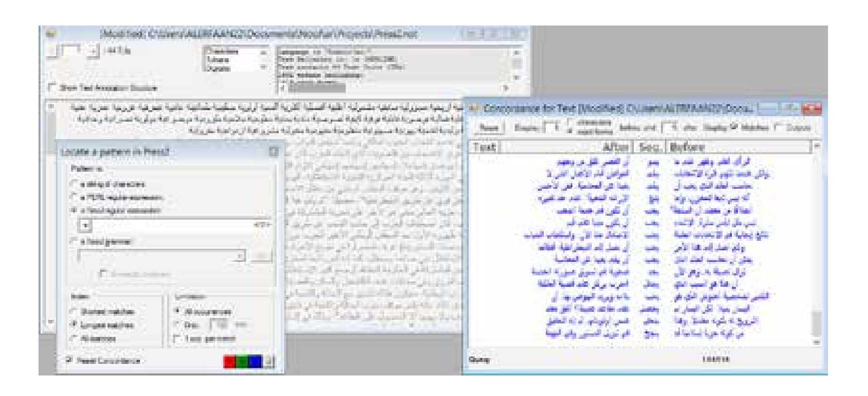
على مجموعة من المعايير التي تقوم عليها الاختبارات العالمية. إلا أن الذي تجب الإشارة إليه في هذا الصدد هو أن بناء السؤال يعد في حد ذاته صناعة، تقوم على تقانات خاصة تستهدف مهارة محددة، ولذلك فإن واضع السؤال يجب أن يكون واعيا بالهدف الذي يصوغ من أجله سؤاله، خاصة عندما يتعلق الأمر بقياس كفاءات متعلمي اللغة الثانية، وهذا يتطلب من واضع السؤال أن يكون متمكنا من أسس العملية التعليمية التعلمية الخاصة بهذا المجال التي تحدثنا عنها سابقا. إن تراكم المعارف في ذاكرة المدرس والمقوم على السواء لن تصنع منهما مهندسا في بناء الأسئلة، وقد يكون هذا الفراغ البيداغوجي هو الذي يعاني منه تعليمنا اليوم، حيث إن مهمة وضع الأسئلة تسند في الغالب إلى الأكثر معرفة، وهو ما يوقعنا في التكرار والتذكر، بينما المطلوب التمكن من تقانات تستمد من التفكير الناقد. باختصار ليس في وسع أي كان أن يضع أسئلة لقياس مهارات الناطقين بغير العربية، بل إن الأمر يجب أن يسند لمختصين فيه، وهو ما عملت مؤسسة العرفان على تنفيذه في برنامج وضع الأسئلة، حيث اعتمدت فريقا من الباحثين الذين تلقوا تدريبات خاصة على بناء الأسئلة، قبل أن تسلمهم إنجاز هذه المهمة الصعبة والدقيقة.

٦-١- قبل بناء الأسئلة: قبل الشروع في بناء الأسئلة قمنا بتفحص معظم الكتب المعتمدة في تعليم العربية في الوطن العربي[١٨]، وقد تم التعامل معها كما يلي:

١. بناء قاعدة بيانات بالمفردات الأكثر ترددا في كتب المستوى المتقدم: C1 - 2، حتى لا يتم إقحام مفردات لم يطلع عليها المرشح للاختبار، إذ سيصعب عليه التعامل مع أسئلة تتضمن ما لا يعرف من المفردات، حتى لو وضعت في سياقاتها التركيبية المختلفة، خاصة إذا كان التعبير مسكوكا Idioms ذا دلالة معتمة Opacity، وهو التعبير الذي يحتاج إلى خبرة لغوية لا يتمكن منها إلا من كانت العربية لغته الأم، وفي مراحل متقدمة من التعليم، مثال ذلك: وقع أحمد في حيص بيص (=: احتار)، وهو أحد التعبيرات التي قد يصعب إدراك معناها حتى على من تعد العربية لغته الأم. مثل هذه التعبيرات يتم تجنبها في وضع أسئلة الاختبار، خاصة تلك التي تدرس في المستويين الأول بشقيه: A1 و 2 و B1 و 2، أما المستوى C، بفرعيه فيمكن أن تظهر فيه بعض التعبيرات الاصطلاحية البسيطة، من قبيل: لقي فلان نحبه، وضرب أحمد موعدا، إلخ. وهي تعبيرات أقرب إلى الشفافية الدلالية المعبر عنها بالتعبيرات البسيطة أو العادية Standard expressions.

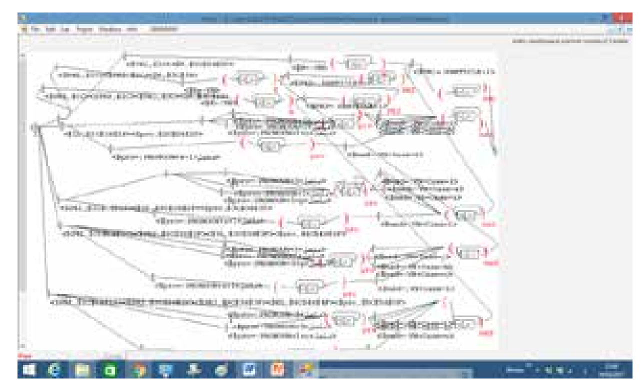
٢. بعد الانتهاء من بناء قاعدة بيانات المفردات، قمنا بحصر أنواع التراكيب الأكثر ترددا في هذه الكتب، موزعة على مختلف المستويات، مع التمييز بين نوعي التركيب البسيط والمركب، وضعت في قاعدة بيانات سيتم معالجتها لاحقا بأدوات تقانية خاصة، لتستخلص منها أسئلة الاختبار، وقد تمت صورنتها Formalization باعتماد الإطار المرجعي اللساني الموسوم بالمعجم التركيبي Lexicon-grammar الذي ينطلق من التركيب الأساسي لأنظمة اللغات الطبيعية: ف س0 ك [١٩]، وهي البنية الأصلية التي تشتق منها مختلف البنيات اللغوية المحولة، التي تتولد بخمس عمليات تركيبية Synatctical operations يطلق عليها التحويلات Transformations، وهو ما يعني أن كل جملة محولة في اللغة تشتق حتما من جملة أساس كما هو مبين في مرجعيات الإطار النظري اللساني الحاسوبي [٢٠].

٣. بعد استكمال بناء قاعدة بيانات المفردات، والبنيات التركيبية تم تحويلها إلى معجم إلكتروني باستخدام أدوات المنصة الحاسوبية Nooj، على الطريقة الموضحة في النموذج أسفله، هذا المعجم هو الذي سيصبح المرجع الذي يعتمد عليه في تصفية النصوص التي لا تحتوي على تعبيرات لغوية تفوق المستوى اللغوي المتقدم، حيث سيتم استبعاد جميع المفردات والبنيات التركيبية بصنفيها الأصلي والمشتق التي لا تناسب هذا المستوى، وقد لجأنا إلى هذه الخطوة التي تعتمد تقانة التصفية Filtration، تجنبا لتقديم نصوص قرائية أو سمعية أو كتابية أو نطقية يمكن أن تتسرب إلى متن الاختبار، الذي يجب أن يعكس الواقع اللغوي الذي يتعلمه الطلبة. هكذا ساعدت التقانة في ملاءمة المادة اللغوية موضوع الاختبار مع مستوى 2- C1، حيث لا تطرح الأسئلة إلا على نصوص مفلترة حاسوبيا، مما يضمن للاختبار تحقيق معياري الصدق والثبات اللذين تقوم عليهما الاختبارات العالمية.



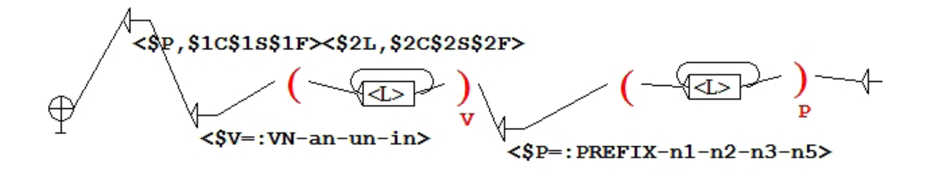
الشكل (١) نص مأخوذ عشوائيا من الشابكة، وستجرى عليه عملية تصفية لاحقا [٢١]

٤. بعد الانتهاء من بناء المعجم الإلكتروني للمفردات والتراكيب اللغوية العربية المناسبة للمستوى المتقدم للغة العربية، تم بناء مسوقات Automatums على شكل أنحاء منطقية يتم بموجبها توليد جميع التراكيب اللغوية المتضمنة في المعجم الإلكتروني الذي سبق بناؤه، وهي على الشكل التالي:



الشكل (٢) مسوقة تصفية المفردات والتراكيب المناسبة لكل مستوى على حدة [٢٢]

٥. للتأكد من سلامة ما تم عمله في الخطوات الأربع السابقة، يتم استخلاص الأمثلة من النصوص اللغوية الوظيفية التي يتم جلبها مباشرة من الشابكة، ونقدم في ما يلي نموذجا لهذه المسوقات التي يتم بموجبها فرز التراكيب اللغوية التي يجب أن تكون في متن الاختبار.



الشكل (٣) مسوقة التطبيق على المستوى 2-C1 لفرز التراكيب المناسبة لهذا المستوى [٢٣]

بهذه الطريقة تمكنا من ملاءمة الأسئلة مع مستوى المستهدفين من الاختبار، حيث أصبح توفير الموارد اللغوية بواسطة منصة نوج يسرع عملية الحصول على النصوص، سواء المكتوبة أو المسموعة أو المرئية، ووضعها رهن إشارة واضعي الأسئلة، كما يسر الأمر على مصححي مهارة الكتابة والتحدث.

٦-٢- الموارد المعتمدة في الاختبار:

يرتكز الاختبار من موارد لغوية تتوزع كما يلي: نصوص عادية تتطلب قراءتها والإجابة عن الأسئلة المطروحة عليها (مهارة القراءة)، ومن موارد سمعية وسمعية- بصرية (مهارة الاستماع)، ومن أسئلة يبنيها واضع الاختبار المتوافرة فيه الشروط المنصوص عليها سابقا (مهارة الكتابة والتحدث). كل هذه الموارد يتم توفيرها آليا من خلال منصة نوج التي توظف قاعدة البيانات التي أصبحت على شكل معجم إلكتروني ذكي يساعد واضع الاختبار في انتقاء الموارد التي يستخدمها واضع الأسئلة، فهذه المنصة تتولى البحث في الشابكة Internet عن النصوص التي تلائم مرشحي المستوى المراد قياس مهارتهم (شكل ١)، وهنا نتحدث فقط عن المستوى 2-C1، حيث يتولى المعجم الإلكتروني والمسوقة (شكل رقم ٢) استبعاد الموارد التي تفوق أو تقل عن هذا المستوى، سواء كانت نصوصا أو مواد مسموعة (أشرطة مسجلة)، أو مرئية (مقاطع فيديو)، أما عن وضع السؤال في مهارتي التحدث والكتابة، فإن المنصة تتدخل في تنقيته من الموارد التي لا تناسب هذا المستوى، وبذلك نضمن ملاءمة السؤال لمستوى الفئة المراد قياس مهاراتها. بهذه الطريقة تم استبعاد أنواع النصوص التالية:

١. المتضمنة لمصطلحات متخصصة في مجالات علمية دقيقة، يصعب على هذه الفئة تعرف دلالاتها.

٢. المتضمنة لتعبيرات مغرقة في التجريد، من قبيل النصوص الفلسفية أو المعرفية الضاربة في الخيال، مثل النصوص ذات التوجهات الفلسفية عامة.

٣. المتضمنة لتعبيرات مسكوكة ذات دلالات مركبة أو معتمة، لأنها تتطلب مجهودا إضافيا في فهمها ونسبة الدلالة المباشرة إليها، من قبيل: ضرب فلان في الأرض، بمعنى سافر بغير هدف.

٤. المغرقة في البساطة التي لا تعكس القدرة الحقيقية لهذه الفئة على معرفة نظام اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، بما في ذلك النصوص الخبرية المبالغة في التبسيط.

٥. المتكونة من معجم وتراكيب لا تناسب مستوى هذه الفئة، وهو ما يقوم به محرك البحث الخاص بالاختبار.

٦. النصوص غير الموثقة، سواء منها المكتوبة أو المسموعة أو المرئية، لأن من شأنها أن تفقد الاختبار مبدأ المصداقية الذي تقوم عليه جميع الاختبارات المعيارية العالمية.

٧. ذات التوجه المتعارض مع قيم الديانات السماوية، لأن هذا الاختبار يكرس القيم النبيلة التي تقوم على التسامح الديني، متجنبا ما أمكن إيراد نصوص تعبّر عن التعصب من أي نوع كان. وبالمقابل تم تجنب النصوص التي تطعن في الديانات السماوية الأخرى، سعيا إلى نشر العربية في أكبر عدد من الدول في العالم.

٨. الطويلة التي تعيق فهم المتلقي، فقد تم اعتماد الأشرطة المرئية أو المسموعة التي لا تتجاوز مدتها الزمنية دقيقتين، أما النصوص المكتوبة فلا تتجاوز فقرتين أو ثلاث فقرات على أكبر تقدير.

خاتمة البحث ونتائجه:

قدمنا في هذا البحث توصيفا نظريا للمقومات التي يجب أن يقوم عليها أي اختبار معياري عالمي أطلقنا عليه CAFR، المبني على معايير توائم مقتضيات تربوية عالمية المتوافرة في CEFR، وهو الإطار الذي يركز على مفهوم الانغماس، خلافا للإطار الأمريكي ACTFL الذي يركز على عملية الاتصال اللغوي بجميع أنواعه، مستهدفين فئة المستوى المتقدم في تعلم اللغة العربية، الموسوم بــ C1–2 وفق المعايير الأوروبية، وإغفال المستويين الأدنيين تماشيا مع أنظمة الاختبارات العالمية، مثل التوفل والأيلتس وغيرهما التي تقيس مهارات المستوى المتقدم فقط، لأنه يمثل آخر مرحلة في تعلم اللغة الثانية، بينما تسند مهمة قياس المستويات الدنيا إلى مدرسي اللغة الثانية وفق المعايير التي تدرس بها هذه اللغة داخل المراكز التي تمارس فيها عمليات التعلم.

تم التركيز على خمس مهارات في قياس كفاءة متعلمي العربية من الفئة المتقدمة، فبالإضافة إلى المهارات الأربع المعتمدة في جميع الاختبارات المعيارية العالمية، تمت إضافة مهارة خاصة باللغة العربية أطلقنا مهارة اللغة Language testing، وقد جاء ذلك نتيجة ملاءمة الإطار المرجعي المعتمد في هذا الاختبار مع نظام هذه اللغة، حيث تبين أن طبق CEFR على لغة الضاد بالطريقة نفسها التي طبق بها على اللغات الأوروبية سيجعلنا نغفل جوانب كثيرة من نظامنا العربي، وبما أننا أضفنا تعديلات جديدة على الإطار المرجعي الأوروبي، فقد أصبح لزاما علينا إضافة مهارة القواعد اللغوية التي تقيس فهم متعلمي هذه اللغة في هذا الجانب، وبدونه سيبقى القياس ناقصا.

تم التركيز في بناء أسئلة الاختبار على مبدأ التفكير الناقد، بدل الاعتماد على قياس المعارف اللغوية، والمقصود به اختبار كفاءة المتعلم في الفهم المستخلص من جميع المهارات الأربع، باستثناء المهارة الخامسة، التي تتطلب معرفة مناسبة لنظام العربية، الذي يختلف في كثير من جوانبه عن اللغات الأوروبية التي وضع لها الإطار المرجعي الخاص بها.

من أجل تفعيل الاختبار تم تصميم برنامج حاسوبي يرتكز على منصة نوج الهندسية التي يتم استخدامها حاليا في ملاءمة النصوص التي يقوم عليها الاختبار مع مستوى الفئة المتقدمة التي يستهدفها الاختبار، ولهذه الغاية تم بناء معجم إلكتروني يتضمن

المفردات والتراكيب الأكثر ترددا في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما تم تطوير مسوقات Automatum تتولى تصفية النصوص المنزلة من الشابكة، والتأكد من التراكيب المستخدمة في النصوص التي ينتجها المرشحون بعد اجتيازهم للاختبار، مما يضمن موضوعية التصحيح.

تم توظيف آليات لسانية صورية مبنية على الإطار اللساني الموسوم بالمعجم التركيبي، خاصة في وضع الأسئلة والتأكد من ملاءمتها لمستوى فئة المستهدفين من الاختبار، إذ بدون إطار لساني لأي اختبار يعني وضع الاختبار بدون إطار مرجعي بيداغوجي على غرار CAFR.

الهوامش: (Endnotes)

(١) وهي اللغة التي تستجيب لأحدث التقانات المشار إليها في أدبيات المعالجة الآلية لأنظمة اللغات الطبيعية، أي اللغة ذات النظام المعياري القائم على أسس مضبوطة وموحدة بين جميع المتكلمين بالعربية في جميع المستويات: أصواتا وصرفا وتركيبا ودلالة، إلخ. أما اللهجات أو العربية المكسرة التي تسعى بعض الجهات إلى استبدالها بالعربية الحقة، فهذه لا تدخل في نطاق عملنا على الإطلاق، بل إننا نتخذ من تعليمها موقفا صارما، وذلك لعدم تمثيلها للسليقة العربية المبنية على نظام لساني مضبوط، صرفيا وتركيبيا، وهو النظام الذي تعد فيه الكلمة حاصل ضرب الجذر في الوزن، أما الجملة فتبنى على قوانين توزيعية dirtibutional وتحويلية transformational قابلة للبرمجة الحاسوبية (انظر الحناش ٢٠١٧).

(٢) اختبار عالمي يوظف أحدث التقانات الهندسية في بناء الأسئلة وضبط قياس المهارات اللغوية، موضوع كليا على الشابكة، ويمكن أجراؤه من أي مكان في العالم.

(٣) هذا المستوى يتدرج في سلمية مكونة من ثلاثة مستويات، كل مستوى منها ينقسم إلى مستويين، الأول: 2- A1 ، الثاني: B1-2، والثالث: C1-2، وهذا المستوى الأخير يتخرج منه المتعلم بشهادة إتقان اللغة الثانية، أما المستويان اللذان قبله فيتم تحضيرهما وفق المعايير نفسها لكن الشهادة التي يحصل عليها المتعلم ليست نهائية، ولا تدل على إتقانه العربية، تماما كما هو الأمر مع IELTS الذي يعد خلاصة نجاح المترشح في المستويات الثلاثة جميعها.

(٤) تتكون العربية من مكونين: الجذر + الوزن، الجذر صوامت تكتب على شكل متوالية متقطعة discontinue، خالية من المعنى، ثم يأتي الوزن (المتوالية المتصلة Continue) ليفَعّل الجذر ويدخله في نظام اللغة، عن طريق توزيع الحركات والزوائد المناسبة على صوامت الجذر، يتم ذلك بطريقة محسوبة رياضيا. بفضل هذا النظام، المبني على ثنائية الجذر والوزن، تكتب العربية بدون حركات ولكنها تقرأ بالحركات التي يوزعها الوزن على مكونات الجذر، فنحن نقرأ العربية اعتمادا على المكون الصرفي المبرمج في كفاية المتكلمين، ولا نقرأها بصريا كما هو الأمر مع اللغات الإلصاقية. العربية بهذا النظام تختلف عن أنظمة اللغات الإلصاقية Concatinative التي لا يوجد

فيها جذر ولا وزن، وهي اللغات التي يتم تقطيع كلماتها إلى: سوابق – جذع – لواحق، مع غياب تام عن الأواسط التي تعد خصيصة أساسية في نظام العربية. لهذا ننصح معلم العربية بالشروع في تعليم العربية للناطقين بغيرها بالمستوى الصرفي الذي يميز العربية عن غيرها من اللغات الأم لمعظم الناطقين بغير العربية.

(٥) البنية البسيطة تتألف من فعل واحد وفاعل واحد، مثال ذلك: كتب محمد رسالة، أما المركبة فتتألف من أكثر من فعل وفاعل، مثال ذلك: كتب محمد الرسالة التي أملاها عليه أحمد. ينظر كتابنا هندسة اللغات الطبيعية واللغة العربية، ج: ١، منشورات العرفان، ٢٠١٨.

(٦) الديداكتيك أو طرق تدريس اللغات، يختلف من جنسية إلى أخرى، مثلا بين الأمريكي والماليزي، وذلك راجع لاختلاف الثقافات، واختلاف الطريقة التي تلقى بها كل منهما المعارف في بلده،، لذا وجب التنويع في طريقة بناء الاختبار ليشمل كافة الجنسيات التي تقدم على تعلم العربية لغة ثانية.

(٧) يجب التفرقة بين الصوت والحرف، فهذا الأخير رسم هندسي شكلي خاص بكل لغة، أما الصوت فتشترك في خصائصه الكبرى جميع اللغات، ولا تختلف إلا في الوسائط Parametrs ، إذ لا وجود للغة طبيعية بدون سند صوتي (الحرف) يخرجها إلى الوجود في إطار ما يعرف بالإنجاز Performance، مقابل الصوت الذي يوجد في الكفاية Competence .

(٨) ينظر بحثنا المنشور في الكتاب الجماعي الذي أصدرته المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية في باريس بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية 2017، البحث تحت عنوان: اللغة العربية وتقانة التعلم الآلي، تطبيق منصة نوج على معجم العرفان، ديسمبر ٢٠١٧.

(٩) ينظر كتابنا: مهارة الاتصال في اللغة العربية، منشورات التواصل اللساني، 2005م.

(١٠) للاطلاع على برنامج العمل المطبق في هذا الاختبار، ينظر كتابنا: هندسة اللغات الطبيعية واللغة العربية، منشورات العرفان، ٢٠١٨

(١١) هنا نفرق بين الإطار المرجعي المحلي الذي تطوره مؤسسة بحثية في دولة من الدول، وغالبا ما يكون على شكل وثيقة داخلية لا يتجاوز العمل بها المساحة الجغرافية التي وجد فيها، وبين الإطار المرجعي العالمي الذي تقوم عليه اختبارات دولية، مثل التوفل الذي يقوم على مرجعية ACTFL والأيلتس الذي يقوم على مرجعية CEFR ، وغيرهما. بل هناك اختبارات بنيت بدون إطار مرجعي لا محلي ولا عالمي، مثل اختبار جامعة العين الذي جندت له طاقات كبيرة وأنفقت عليه مبالغ طائلة بدون أي إطار مرجعي معتمد لا محلي ولا عالمي، وقد تأكدنا من هذا عندما عرضناه على التحكيم الدولي تبين أنه لا علاقة له بأي إطار مرجعي معترف به لا محليا ولا عالميا، وضعه مجموعة من الهواة (وثائق مجلس أبوظبي للتعليم ٢٠١٠).

(١٢) (The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL

(١٣) هذا الإطار المرجعي وضع خصيصا للغة الإنجليزية، صحيح أنه يتوسع في ربط اللغة بثقافة المجتمع، خاصة الجانب التواصلي، إلا أنه يبقى مغلقا أمام التطبيق على العربية التي يختلف نظامها اللساني عن الإنجليزية بكثير، خلافا للإطار المرجعي الأوروبي الذي يترك الباب مفتوحا أمام تعلم لغات كثيرة، لأنه وضع للغات أوروبية مختلفة الأنساق، قد يذهب الاختلاف بينها إلى حد التعارض أحيانا، مثال ذلك الفرق بين نظامي الإنجليزية والفرنسية، مثلا، لكن الذي يجمع بينهما هو الإطار المرجعي الموحد. هذه الميزة هي التي فتحت الباب أمام استغلال CEFR في وضع اختبار لغة الضاد.

(١٤) أشير هنا إلى أن ACTFL الموسوم بالإطار الأمريكي المرجعي لتعليم اللغة الإنجليزية يغفل القضايا اللغوية الدقيقة، ويركز على المهارات الأربع فقط، ولذلك صعب تبني مقتضياته في بناء اختبار العرفان (انظر د. علي أحمد مدكور، ٢٠١٦: الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: ٢٤ وما بعدها).

(١٥) تنظر هذه النتيجة على موقع الاختبار من خلال الرابط: www.e-lang.org /placemnt

(١٦) The Common Arab Framework of Reference for Languages: (Learning, teaching, assessment (CAFR

(١٧) مصطلح يدل على التمكن من لغة مجتمع معين تسمح لمتعلمها بتمثل ثقافته وعاداته، وفي المجال التعليمي يدل الانغماس على إتقان اللغة الثانية بدرجة تسمح للمتعلم بمتابعة دراسته بلغة ذلك المجتمع.

(١٨) قمنا بجرد الكتب المعتمدة في أغلب المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية الفصحى، مع استبعاد تلك التي تعلم اللهجات، الكثير منها معتمد في العالم العربي، مثل العربية بين يديك والكتاب الأساسي، وأحب العربية، مع استبعاد الكتب التي وضعتها بعض المراكز الخاصة التي تركز على تعليم اللهجات العربية. أما في خارج الوطن العربي فقد تمت دراسة الكتب المعتمدة في جميع الدول التابعة لروسيا الاتحادية ودول الكومنويلث المستقلة وفي أمريكا وأوروبا، إلخ.

(١٩) ينظر في هذا الموضوع: محمد الحناش ١٩٨٨

(٢٠) تمت الاستعانة بالرصيد اللغوي للكتاب المدرسي في العالم العربي (مرحلة الابتدائي) الذي أصدرته منظمة الكسو ١٩٨١م تحت إشراف الدكتور محمود السيد.

(٢١) هذا نموذج للنصوص التي تم استقدامها من الشابكة مباشرة، باستخدام منصة نوج، وباستخدام المعجم الإلكتروني الذي بنيناه انطلاقا من الكتب التعليمية التي تم جردها، حيث يتم استبعاد النصوص التي يفوق أو يقل مستواها كثيرا عن مستوى C1-2 كما هو محدد في هذه الكتب، وقبل الشروع في استغلالها في بناء الأسئلة تتم معالجتها آليا وفق مجموعة من الضوابط التي تسعف في توفير مادة اختبارية مناسبة، ولا يبقى علي واضع الاختبار إلا طرح أسئلته التي من المفروض أن تطبق مبادئ التفكير الناقد، من أجل تجنيب الاعتماد على الذاكرة.

(٢٢) هذه مسوقة التراكيب العربية التي تناسب مستوى الفئة المتقدمة من متعلمي العربية من غير أبنائها C1-2، حيث يتم تطبيقها على النصوص التي تم جلبها مباشرة من الشابكة للتأكد من أن التراكيب اللغوية التي سنشتغل عليها مطابقة لمستوى هذا

المستوى، كما أن هذه المسوقة تتولى تفعيل مبدأ العشوائية في تكوين المادة الاختبارية في مختلف المهارات اللغوية، خاصة القراءة والكتابة والاستماع، ومهارة اللغة.

(٢٣) تتولى هذه المسوقة توليد الأسئلة وتصحيحها آليا، خاصة في مهارة الكتابة، حيث يتم تعرف التراكيب التي استخدمها المرشح، ومدى مطابقتها للسؤال المطروح الذي يكون على شكل محفز، يتطلب مجموعة من الجمل المتناسقة تركيبيا خاصة في مستوى السبك Coherence، وقد أثبتت هذه المسوقة فعالية كبيرة في تصحيح مهارة الكتابة، ونحن بصدد تعميمها على جميع المهارات التي يختبر فيها المرشحون.

المراجع:

١. المراجع العربية:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكتاب الأساسي (١-٣)، تونس ٢٠٠٦.

معهد تعليم اللغة العربية، مطابع جامعة الإمام، سلسلة تعليم اللغة العربية «الحديث»، مطابع جامعة الإمام، ١٩٩٢.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، سلسلة الأمل (القراءة والتعبير) م ٣، دار غرناطة، ٢٠٠٨.

د. محمود إسماعيل صالح وآخرون، أحب العربية «كتاب التلميذ - كتاب التدريبات» (٦-١)، الرياض، ٢٠٠٥.

جوزيف ديشي وآخرون، سلسلة أيام وليال (A1-2): اللغة العربية لغير الناطقين بها «نشاطات - حالات ووثائق- دليل المعلم المنهجي، نشر شركة جيوبروجكتس، بيروت، ٢٠١٣.

د. عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان وآخرون، العربية بين يديك «كتاب المعلم - كتاب الطالب» (١-٣) ، مؤسسة الوقف الإسلامي السعودية، ٢٠٠٣.

كرستن بروستاد وآخرون، الكتاب في تعلم العربية (ثلاثة أجزاء)، The United States of America، 2007.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، اللغة العربية والتعليم (رؤية مستقبلية للتطوير)، ، أبو ظبي، ٢٠٠٨.

د. محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة الدار البيضاء، ١٩٨٠.

د. محمد الحناش، اللغة العربية وتقانة التعلم الآلي، تطبيق منصة نوج على معجم العرفان، الكتاب الجماعي الذي أصدرته المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية في باريس بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، ديسمبر ٢٠١٧.

د. محمد الحناش، هندسة اللغات الطبيعية واللغة العربية، في جزأين، منشورات العرفان، ٢٠١٨

د. محمد الحناش ، مهارات الاتصال في اللغة العربية (إجراءات بناء الخطاب)، منشورات العرفان، ٢٠٠٦.

محمد نور الدين المنجد وآخرون ، فن الكتابة والتعبير، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٦.

د. رشاد محمد سالم، ضعف الأداء اللغوي في وسائل الإعلام، جمعية حماية اللغة العربية الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١.

أ. فواز بن فتح الله الراميني، المرجع اللغوي الوافي في التعبير الإبداعي والوظيفي للتعليم العام والجامعي، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٧.

د. أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال، الدار الجامعية، ٢٠٠٤.

د. عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها- مهاراتها - أصول تعليمها)، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٧.

بوشعيب الزين، الحكامة في التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.٢٠٠٨

د. الحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية:«رهان على جودة التعليم والتكوين»، مكتبة المدارس الدار البيضاء، ٢٠٠٦.

محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، ١٩٩٦.

الاستماع والتحدث «مجلة» (الصف السابع والثامن والتاسع)، دولة الإمارات العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم، مطبعة بن منصور، ٢٠٠٨.

عادل الإدريسي، دروس اللغة العربية، 2013، Amsterdam ، M. Eekmani.s.m.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المعجم المساعد، تونس ٢٠٠٧.

علاء الجبالي، لغة وسائل الإعلام العربية (Media Arabic)، New york، 2007.

جامعة الإمارات العربية المتحدة، مهارات اللغة العربية «في المستوى الجامعي» (المستوى الثاني)، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، ٢٠٠٢.

كليّات التقنية العليا، برنامج التأهيل لسوق العمل (مهارات اللغة العربية)، العين، الإمارات العربية متحدة، ٢٠٠١.

٢. المراجع الإنجليزية:

Jean-Claude BEACCO et autres, Référentiel et certification (DILF) pour les premiers Acquis en Français (Niveau A1. 1 Pour le Français),, France, 2005.

Jean-Claude BEACCO et autres, Textes et Références (Niveau B2 Pour le Français), , France, 2004.

Jean-Claude BEACCO et autres, Un Référentiel (Niveau A1 Pour le Français), , France, 2007.

Jean-Claude BEACCO et autres, Un Référentiel (Niveau B2 Pour le Français), , France, 2004.

Division des politiques linguistiques Strasbourg,, Cadre européen commun de référence pour les langues, France, 2005

Musa Dasouqi, Introduction to Learning ARABIC (Reading, Writing and speaking),’’Learn it yourself”, UAE, 2006.

Judith Tnaka et LidaR.Baker, Interactions 2 « Listening /Speaking», The McGraw-Hill companies, 2002.

Workshop Series, How to Teach « Fiction Writing » at key Stage 2, Writers’, London, 2001.

Sumaya Suleiman et autres, Work Readiness Program,, Higher Colleges of Technology.

Déborah Phillips, Méthode complète pour le TOFEL,, Pearson Education, 2007.

Hèlène Bourgeois & Delphine Lemoine, Méthode complète pour le Nouveau TOEIC, Traduction:, Pearson Education, 2007.

Mohamed El Hannach , Syntaxe des verbes psychologiques de l’arabe,, LADL , Paris, France 1988

Max Silbeztein, Formalisation de langues avec Nooj, Paris 2016

مباحث لغوية 31

اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

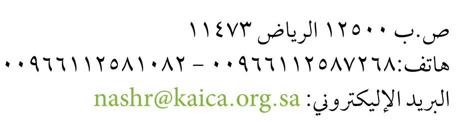
والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام للمركز

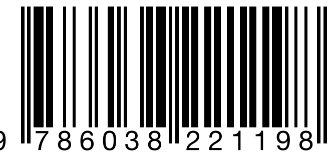
د. عبدالله بن صالح الوشمي





ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221198